KFU KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT
BAND 44

Lena Christine Bellingrodt

ePortfolios im Fremdsprachenunterricht

Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Das Europäische Portfolio der Sprachen gilt als wichtiges Instrument zur Förderung autonomen Lernens. Inwiefern Portfolioarbeit Lernerautonomie bereits im Fremdsprachenunterricht unterstützt, ist deshalb zentraler Gegenstand der Studie. Da bei der Portfolioarbeit immer häufiger ePortfolios zum Einsatz kommen, sind zwei weitere Fragen zentral: Wie beeinflusst das Arbeitsmedium (Computer und Internet) die individuelle Portfoliopraxis der Lernenden? Und wie setzen Lehrende die ePortfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht erfolgreich um? Zur Klärung der Forschungsfragen wurde die Arbeit mit ePortfolios im Spanischunterricht der Sekundarstufe I über ein Schuljahr hinweg untersucht. Der Studie liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Quantitative Daten ergänzen die Fallanalysen.

Lena Christine Bellingrodt arbeitete nach dem Lehramtsstudium als Stipendiatin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen. Derzeit unterrichtet sie die Fächer Spanisch und Deutsch an einer Bremer Oberschule.

www.peterlang.de

ePortfolios im Fremdsprachenunterricht

KFU
Kolloquium Fremdsprachenunterricht

Volume 44

Edited by

Gerhard Bach
Daniela Caspari,
Lars Schmelter
Nicola Würffel
Wolfgang Zydatiß



Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford

Lena Christine Bellingrodt

ePortfolios im Fremdsprachenunterricht

Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens



Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ‹http://dnb.d-nb.de› abrufbar.

Zugl.: Bremen: , Univ., Diss., 2011

Umschlaggestaltung:
Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg
Umschlagabbildung:
Michael Wendt

ISSN 1437-7829 • ISBN 978-3-631-63059-4 (Print)
E-ISBN 978-3-631-78156-2 (E-PDF) • DOI 10.3726/b15272





Diese Publikation wurde begutachtet.

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Diagrammverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Neben den im Text gebräuchlichen Abkürzungen (ebd., vgl. und f.) wurden bei den Fallbeschreibungen und -analysen weitere Abkürzungen verwendet; sie dienen als Nachweis über die jeweils zugrunde liegenden Datenquellen:

6_	Fallnummer
La	Lehrkraft A
Lb	Lehrkraft B
EF	Einstiegsfragebogen mit Itemnummer(n) (z. B. EF1,5)
AF	Abschlussfragebogen mit Itemnummer(n) (z. B. AF3)
LI	Leitfadeninterview mit Absatznummer(n) (z. B. LI1-5)
P	ePortfolio
MS	ePortfolio-Rubrik *Mein Sprachstand*
SE	ePortfolio-Rubrik *Meine Spracherfahrungen*
LZ	ePortfolio-Rubrik *Meine Lernziele*
EA	ePortfolio-Rubrik *Meine eigenen Arbeiten*
s	Fertigkeit Schreiben
zs	Fertigkeit zusammenhängend Sprechen
mS	Fertigkeit miteinander Sprechen
hv	Fertigkeit Hörverstehen
lv	Fertigkeit Leseverstehen

Vorwort

Der Zentralen Forschungsförderung der Universität Bremen danke ich für die Finanzierung meines Promotionsvorhabens durch ein dreijähriges Stipendium.

Bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit haben mich einige Personen unterstützt, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Ich danke meinen Doktoreltern Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer und Prof. Dr. Andreas Grünewald für die kompetente und fürsorgliche Betreuung in allen Phasen meines Dissertationsvorhabens. Ihre sachverständigen und konstruktiven Rückmeldungen haben meine Arbeit von Anfang bis Ende begleitet.

Ferner gilt mein Dank der Bremer Senatorin für Bildung für die Befürwortung meines Projekts. Auch den Schulleitungen der teilgenommenen Schulen danke ich, insbesondere aber den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern für ihre Bereitschaft, sich auf das „Experiment ePortfolios im Spanischunterricht" über ein Schuljahr hinweg einzulassen. Die unterrichtspraktische und empirische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern hat mich auch lange nach Verlassen des Forschungsfeldes motiviert, mein Vorhaben voranzubringen. Von ihrer Neugierde, Nachdenklichkeit, Kritik und Offenheit habe ich viel über die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht gelernt.

Für die Begleitung der Portfoliostunden und die Soforthilfe bei technischen Störungen danke ich Dr. Walter Jaisli, der als Webmaster die technische Leitung von *epos*, dem verwendeten ePortfolio, innehat. Mein Dank gilt dem übrigen *epos*-Team bestehend aus Beate Vogel und Dr. Wolfram Sailer vom Bremer Landesinstitut für Schule sowie Dr. Bärbel Kühn und Rüdiger Fehse vom Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen. Aus dem regelmäßigen Austausch zur universitären und schulischen Portfoliopraxis mit *epos* haben sich konstruktive Anregungen für meine Arbeit ergeben.

Meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen an der Universität Bremen danke ich für eine fachlich, wie persönlich überaus bereichernde Arbeitszeit – insbesondere Bàrbara Roviró, Dr. Mark Bechtel, Tuyet Dobis und Annina Lenz.

Den Studierenden der Universität Bremen, die sich in verschiedenen meiner Seminare auf die Diskussion über Lernerautonomie und ihre Förderung durch Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht eingelassen haben und verschiedene ePortfolios praktisch erprobten, danke ich für ihr Engagement.

Für ihre wertvollen Anregungen zu meiner Arbeit danke ich auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fremdsprachendidaktischen Forschungskolloquiums der Universität Bremen, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der

DGFF-Sommerschule 2010 und den Mitgliedern des LANGSCAPE-Netzwerks. Darüber hinaus danke ich all denen, die auf Kongressen, Tagungen und in Kolloquien ihr Interesse an meinem Projekt bekundeten und mich selbst an ihrer Forschung teilhaben ließen. Dieser Austausch hat meine Arbeit sehr bereichert.

Besonderer Dank gilt meiner Doktorschwester Claudia Schreiber für ihre einfühlsame Begleitung der Abschlussphase meiner Promotion und ihre gründliche Korrektur meines Manuskripts. Auch Katharina Knoop möchte ich für ihr engagiertes Korrekturlesen meiner Arbeit danken.

Ich danke Christopher Meinecke für seine Unterstützung bei meiner Einarbeitung in die Deskriptive Statistik. Yasmin Michels, Frauke Sieger und Dr. Rainer Sieger danke ich für ihre Mithilfe bei der Überprüfung der Datenmatrix auf Fehleingaben.

Für ihre Unterstützung beim Transkribieren und Korrekturhören zweier Interviews und bei der Literaturrecherche danke ich Gesa Wilkens. Der Sozialpädagogin Deike Hentschel danke ich für ihren sachverständigen Blick auf die Gesprächsführung der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern.

Auch meiner Familie, meinen Freundinnen und Freunden möchte ich danken: für ihre Unterstützung, ihre guten Wünsche und ihren Verzicht.

Und ich danke meinem Lebensgefährten Dirk Willing, ohne dessen Liebe ich diese Arbeit ganz sicher nicht *so* gerne geschrieben hätte.

Verden/Aller, Juli 2011

Lena Christine Bellingrodt

Die alte Vorstellung vom Schüler als jemand, dem der Stoff bloß rasch vermittelt werden muss, passt nicht zum Portfoliokonzept. Wer mit ihm arbeitet, sollte sich als jemand sehen können, der mit einem neuen Boot in See sticht, um Entdeckungen zu machen, Entdeckungen bezüglich seiner Schüler und Entdeckungen bezüglich seines Unterrichts. Wir sollten auch deutlich machen, dass die Portfolioarbeit eine besondere Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern erfordert (und auch erzeugen kann). Eine Haltung, die sie als Mitgestalter des Unterrichts und als Hauptpersonen für ihre eigene Entwicklung betrachtet. (Winter 2004b)

1 Vorschau

Die einleitenden Worte des Kapitels sprach Felix Winter in seiner Rede bei der zweiten Portfolio-Tagung in Obermarchtal 2004. Sie verdeutlichen das zentrale Anliegen schulischer Portfolioarbeit: die Förderung von Lernerautonomie. Zusammen mit 52 Schülerinnen und Schülern und zwei Lehrkräften bin auch ich in See gestochen; die vorliegende Arbeit „ePortfolios im Fremdsprachenunterricht – Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens" dokumentiert unsere Entdeckungen während der Überfahrt. Eine Vorschau hierauf umfasst die Problemstellung der Arbeit (1.1) und ihren inhaltlichen Aufbau (1.2).

1.1 Problemstellung

Im deutschsprachigen Raum ist die Portfolioarbeit seit gut zwanzig Jahren ein viel diskutiertes Konzept, das in der Aktualität immer häufiger und in nahezu allen pädagogischen Bereichen praktisch umgesetzt wird. Diese Entwicklung nahm ihren Anfang zu Beginn der 90er Jahre, als aus den USA eine regelrechte Portfolio-Welle herüberschwappte. Im US-amerikanischen Bildungssystem wurden Portfolios bereits Anfang der 80er Jahre als Alternative zu standardisierten Tests eingeführt. Ihre Implementierung vollzog sich im Zuge der Bildungsreform, die nach dem 1983 veröffentlichten Report „A Nation at Risk" einsetzte.

> Ein Hauptziel dieser Reform bildete eine verbesserte Ausbildung der Lehrkräfte. In diesem Kontext wurden Portfolios von den pädagogischen Colleges und Universitäten als eine geeignete Methode entdeckt und in der Folge zahlreiche Projekte zu Teacher Training Portfolios durchgeführt. (Hornung-Prähauser et al. 2007: 114)

Die Implementierung innerhalb des deutschsprachigen Raums setzte in verschiedenen Bereichen ein – davon zeugt die Vielfalt der vorfindlichen Portfolio-

begriffe: An der Universität, in Schule und Unterricht gibt es z. B. Beurteilungs-, Vorzeige- und Entwicklungsportfolios, Produkt- und Prozessportfolios, Kursportfolios oder Bewerbungsportfolios. In diesen Bezeichnungen spiegeln sich die vielfältigen Verwendungszwecke von Portfolios wider; grundsätzlich aber ist unter dem Portfolio eine zielgerichtete Sammlung zur Reflexion und Dokumentation des individuellen Lernens und seiner Prozesse zu verstehen (vgl. Paulson et al. 1991: 60). Als die wesentlichen Funktionen und Ziele der Arbeit mit Portfolios gelten in der engen Fassung des Konzepts die Umsetzung alternativer Formen zur Leistungsbeurteilung und in der weiten Fassung des Konzepts die Verbesserung der Qualität von Unterricht, Lehren und Lernen (vgl. Häcker/ Lissmann 2007: 210). Im Rahmen der Portfolioarbeit soll dies durch eine Verbindung von Produkten des Lernens und den dabei vollzogenen Prozessen geschehen: durch das reflektierte Auswählen von Dokumenten für das Portfolio, durch das Sammeln und Präsentieren von Portfolioinhalten und durch die hierüber stattfindende Kommunikation unter Lehrenden und Lernenden. In ihrer Gesamtheit betrachtet ermöglichen Portfoliodokumente einen Rückblick auf durchlaufene Entwicklungen und legen den individuellen Lernbedarf und die daraus resultierenden Ziele des weiteren Lernens offen.

Seit der Entwicklung des Europäischen Portfolios der Sprachen (EPS) 1991 steht den Bürgerinnen und Bürgern Europas ein solches Instrument speziell für das fremdsprachliche Lernen und Lehren zur Verfügung. Lernerautonomie gilt auch hier als ein übergeordnetes Ziel: um das Fremdsprachenlernen ein Leben lang zu fördern und zur Mehrsprachigkeit Europas beizutragen (vgl. Schneider 2001: 196). Innerhalb des Portfoliokonzepts nimmt das EPS mit seiner Dreigliedrigkeit – Pass, Biografie und Dossier – eine Sonderrolle ein. Seine Kompetenzraster beziehen sich auf die Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Eine solche Bezugnahme soll das Nachweisen fremdsprachlicher Fertigkeiten, die durch Selbsteinschätzung ermittelt und im Pass abgebildet werden, europaweit transparenter machen (Dokumentationsfunktion). Zugleich geraten im EPS die Prozesse fremdsprachlichen Lernens in den Blick (pädagogisch-didaktische Funktion): In der Biografie widmen sich Fremdsprachenlernende der Reflexion von interkulturellen Begegnungen und Sprachlernerfahrungen, indem sie neben bereits erreichten Fertigkeiten auch die im Erwerbsprozess verwendeten Strategien reflektieren. Im Dossier sammeln sie Dokumente des Fremdsprachenlernens und zeichnen so die Wege ihrer individuellen Entwicklung nach (vgl. Little/Perclová 2001: 1, Schneider/Lenz 2001: 3).

Die Liste der durch den Europarat akkreditierten Modelle zählt derzeit 108, doch die Zahl der Modelle, die europaweit unterrichtspraktisch verwendet werden, dürfte weitaus höher liegen – schließlich hat sich das EPS im Zuge seiner europaweiten Implementierung in den institutionellen Fremdsprachenunterricht vielfach bewährt. Im deutschsprachigen Raum bestätigen das empirische Studien zur Reflexion fremdsprachlichen Könnens mit dem EPS (vgl. Gaupp 2007, Kolb

2007a) und die zahlreichen Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis (z. B. Segermann 2001, Becker 2003, Borgwardt 2003, Decker 2008), welche v. a. den Umgang der Lernenden mit den Deskriptoren bei der Selbsteinschätzung und die Wahrnehmung und Aufwertung individueller Mehrsprachigkeit durch die Arbeit mit Biografie und Dossier thematisieren. Weitestgehend unerforscht ist bisher die mögliche Förderung autonomen Lernens, dabei wird das EPS auch aktuell wieder verstärkt in diesem Zusammenhang diskutiert (vgl. Quetz 2011: 33, Vogel 2011: 74). Das begründet sich im Autonomiebegriff selbst, der – nicht nur innerhalb der Diskussion über das EPS – in seiner konkreten Bedeutung oftmals unklar bleibt.

Bereits Anfang der 90er Jahre als *buzz-word* bezeichnet (vgl. Little 1991: 2) ist Lernerautonomie innerhalb der fremdsprachendidaktischen Forschung auch heute noch ein viel diskutierter Begriff. Die enorme Beliebtheit autonomen Lernens führte bereits früh zu begrifflicher Unschärfe (vgl. Weinert 1982: 99). Im weiteren Verlauf der Diskussion verstärkte sich die definitorische Vielfalt, bis v. a. die Arbeiten von Schmelter (2004), Martinez (2008) und Schmenk (2008) eine Systematisierung der verschiedenen Deutungen von Lernerautonomie vornahmen. Derzeit kursieren mindestens sechs verschiedene Konzepte von Lernerautonomie, die sich anhand ihres jeweils zugrunde liegenden Verständnisses des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen unterscheiden lassen: der pädagogisch-fächerübergreifende, der (radikal-)konstruktivistische, der situativ-technizistische bzw. der strategisch-technische Autonomiebegriff, die handlungstheoretische Autonomiekonzeption nach Henri Holec und die entwicklungspsychologische Autonomiekonzeption nach David Little (vgl. Schmenk 2010).

In dem Vorhaben, die Bedeutung des Begriffs näher zu fassen, geht die Arbeit von Tassinari (2010) einen Schritt weiter: Sie konkretisiert Handlungen und Kompetenzen, die charakteristisch für autonomes Fremdsprachenlernen sind, und fügt diese in einem dynamischen Autonomiemodell zusammen. Demnach ist Lernerautonomie als ein komplexes Zusammenspiel zu verstehen, das sich aus der *Motivation* und dem *Umgang mit den eigenen Gefühlen* ergibt, aus dem *Auswählen von Materialien und Methoden*, dem *Planen*, dem *Durchführen*, *Überwachen* und *Evaluieren* des Fremdsprachenlernens und der dabei stattfindenden *Kooperation* unter Lernenden und Lehrenden (vgl. Tassinari 2010: 199-202). Diese Handlungen und Kompetenzen können auch bei der Arbeit mit dem EPS im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, sofern Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieser ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten anhand der Deskriptoren selbst beurteilen, über Sprachlernerfahrungen und den Einsatz von Strategien reflektieren, Lernvorhaben und -ziele formulieren, Dokumente des Fremdsprachenlernens bewusst auswählen und zu einer Sammlung zusammenstellen, um hieran alleine und im Gespräch mit Lehrenden und Mitschülerinnen

und -schülern ihre individuellen Lernwege und -prozesse nachzuvollziehen. Anhand dieser Begriffsklärung ließe sich eine empirische Überprüfung des EPS und seiner Wirksamkeit für die Förderung von Lernerautonomie also durchaus leisten. Derzeit aber erreicht die deutschsprachige Diskussion zur Portfolioarbeit eine neue aus den USA herüberschwappende Welle.

Mit der Entwicklung elektronischer Portfolios – kurz: ePortfolios – erfährt die Diskussion zur Portfolioarbeit einen enormen Aufrieb. ePortfolios stützen sich auf die Verwendung von Computer und Internet. Aus der Funktionalität dieser Medien soll sich ein pädagogisch-didaktischer Mehrwert ergeben: indem die Arbeit mit ePortfolios Medienkompetenzen fördert (vgl. Bisovsky/Schaffert 2009: 6), das zeit- und raumunabhängige Kommunizieren über Portfolioinhalte ermöglicht und damit das Geben und Erhalten von Feedback intensiviert (vgl. Fink/Gänger 2008: 15); im Vergleich zu papiernen Portfolios speichern ePortfolios multimediale Lerndokumente (Text-, Audio- und Video-Dateien) und ermöglichen dadurch vielfältige Ausdrucksformen des Lernens, stellen inhaltliche Verknüpfungen durch programminterne Verlinkungen her und gestatten mit maximaler Speicherkapazität eine lebenslange Portfolioführung (vgl. Hilzensauer/Hornung-Prähauser 2006: 4, Hornung-Prähauser et al. 2007: 29f.). Bislang fehlt es jedoch an Studien, die einen solchen Mehrwert im Vergleich zu papiernen Portfolios belegen. Die im deutschsprachigen Raum wichtigste Studie zur Arbeit mit ePortfolios in Schule und Unterricht stammt von Fink (2010) und behandelt die Förderung selbstreflexiven Lernens; einen Forschungsüberblick zum derzeitigen Einsatz und zur Verbreitung von ePortfolios an Hochschulen geben Hornung-Prähauser et al. (2007).

Auch für das fremdsprachliche Lernen existieren inzwischen elektronische Modelle. Deren praktischer Einsatz wurde zwar vereinzelt erprobt, bislang aber nicht empirisch untersucht. Die Entwicklung dieser Modelle wird zudem meist von denselben oben genannten pädagogisch-didaktischen Argumenten getragen; einen möglichen Mehrwert, der sich speziell für den Bereich des fremdsprachlichen Lernens ergibt, gilt es also erst noch zu identifizieren. Das leistet u. a. die vorliegende Arbeit, deren Aufbau sich wie folgt strukturiert.

1.2 Aufbau der Arbeit

Das nachfolgende *Kapitel 2* stellt das Portfoliokonzept und das daraus entwachsene Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) vor. Es werden die Entwicklung vom Portfolio zum ePortfolio dargestellt und die damit verbundenen Erwartungen über den so genannten Mehrwert durch das „e“. Anschließend wird dieses Vorgehen für den Bereich des fremdsprachlichen Lernens vertieft: Hierzu stelle ich bestehende elektronische Modelle vor und arbeite ihr mögliches Potenzial – als

„ePotenzial“ bezeichnet – im Vergleich zu einem papiernen EPS heraus, um dieses im Rahmen der vorliegenden Untersuchung empirisch überprüfen zu können.

Kapitel 3 legt das Verständnis des in der Studie verwendeten Autonomiebegriffs offen. Zunächst werden hierfür bestehende Konzepte der Lernerautonomie anhand ihres jeweils zugrunde liegenden Verständnisses des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens vorgestellt; hierbei orientiert sich die Darstellung v. a. an Schmenk (2008, 2010). Anschließend erfolgt insbesondere anhand des dynamischen Autonomiemodells nach Tassinari (2010) das Benennen konkreter Handlungen und Kompetenzen, die charakteristisch für autonomes Fremdsprachenlernen sind, um verschiedene Aktivitäten der Autonomieförderung diskutieren zu können; hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Arbeit mit dem EPS, um einerseits den derzeitigen Forschungsstand, andererseits das mögliche Potenzial von Portfolioarbeit im schulischen Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen.

In *Kapitel 4* stelle ich das Forschungsdesign der Studie vor und lege dabei die Auseinandersetzung mit sämtlichen konzeptionellen Überlegungen offen. Das empirische Vorgehen wird als subjektbezogen-integrativ bezeichnet und legt die wesentlichen Merkmale qualitativer Forschung zugrunde; unter Hinzunehmen quantitativer Verfahren erfolgt die Triangulation der Daten. Der Untersuchungsgegenstand der Studie wird durch drei Forschungsfokusse betrachtet: Fokus 1 *Förderung autonomen Lernens*, Fokus 2 *ePotenzial* und Fokus 3 *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit*. Während die Fokusse 1 und 2 bereits während der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand herausgebildet wurden, kam Fokus 3 erst zu Beginn der empirischen Tätigkeit im Forschungsfeld hinzu. In den Fokussen spiegelt sich die doppelte Zielrichtung der Studie wider: die fremdsprachliche Unterrichtspraxis mit ePortfolios zu untersuchen und daraus Empfehlungen für die Praxis abzuleiten. Die hierfür verwendeten Erhebungsinstrumente (Fragebogen, Interview, Portfolio) werden ausführlich vorgestellt; es folgen die transparente Dokumentation der Kooperation mit den Forschungssubjekten (Lehrende und Lernende) und die reflexive Betrachtung der eigenen Rolle im Forschungsfeld. Anschließend werden die Auswahl der Probandinnen und Probanden sowie der zeitliche Ablauf der Datenerhebung dargestellt. Zuletzt erfolgt die Offenlegung der Arbeitsschritte der Datenaufbereitung und -analyse.

Für eine gegenstandsangemessene Darstellung der Ergebnisse in *Kapitel 5* wurde mit der fokussierenden Fallanalyse ein eigenes Verfahren entwickelt: Zunächst werden die Fallauswahl begründet und die ausgewählten Fälle in ihrer jeweiligen Spezifik beschrieben. Dem schließt sich die ausführliche und dichte Betrachtung des Untersuchungsgegenstands durch die Forschungssubjekte an; sie erfolgt durch das Setzen der genannten drei Forschungsfokusse, um einen

Vergleich und das Herausarbeiten von Faktoren und Ursachen zu ermöglichen, die fallübergreifend festzustellen sind. Anschließend werden die quantitativen Daten der Grundgesamtheit der Lernenden und die Daten aus den Interviews mit den Lehrkräften der Versuchsgruppen als perspektivische Ergänzungen hinzugezogen. Eine solche Triangulation der Daten ermöglicht die Vertiefung von Erkenntnissen und das Aufdecken von Widersprüchen. Pro Fokus fasst ein Resümee die Ergebnisse der Analysen zusammen.

In *Kapitel 6* werden die zentralen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt, um hieraus Ableitungen für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis mit ePortfolios vorzunehmen. Das geschieht in Form von Hypothesen, um eine empirische Überprüfung der Ergebnisse im Rahmen weiterer Forschungsvorhaben zu ermöglichen. Auch hier erfolgt die Darstellung fokusbezogen: 1. zur *Förderung autonomen Lernens*, 2. zum *ePotenzial* und 3. zu den *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* im Fremdsprachenunterricht.

Kapitel 7 umfasst eine reflexive Beurteilung des theoretisch-konzeptionellen Arbeitens und des empirischen Vorgehens. Des Weiteren wird der Geltungsbereich der Ergebnisse umrissen und in einem abschließenden Ausblick der weitere Forschungsbedarf zur Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht genannt. Schließlich erhält der Anhang die in der vorliegenden Studie verwendeten Erhebungsinstrumente.

Los portafolios electrónicos en el mundo de las lenguas no son una utopía, ni una posibilidad de futuro, son una necesidad del presente. (García Doval 2005: 116)

2 ePortfolios und Fremdsprachenlernen: Konzept und Erfahrung

Lange Zeit waren im pädagogischen Bereich tragbare Mappen und Ordner als Medium der Portfolioarbeit bekannt und sind es aus etymologischer Sicht noch immer (lat. *portare* – tragen, *folium* – das Blatt). Sie dienen Lernenden zum Sammeln, Verwalten, Erstellen, Gestalten und Präsentieren von Lerndokumenten und als Grundlage für Portfoliogespräche. In der vorfindlichen Portfoliopraxis zeichnet sich seit einigen Jahren ein deutlicher Trend ab: Immer häufiger kommen elektronische Portfolios – kurz: ePortfolios – zum Einsatz (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007: 14). Anhand der zunehmenden Entwicklung entsprechender Modelle lässt sich dieser Trend inzwischen auch im Bereich des Fremdsprachenlernens beobachten (vgl. Neuhoff 2007: 52).

Die Arbeit mit ePortfolios entspricht keinem neuen pädagogischen Konzept, es handelt sich hierbei vielmehr um die „technologiegestützte Erweiterung dieses klassischen Portfolio-Konzepts“ (Brahm/Seufert 2007: 6). Gleiches gilt für elektronische Sprachenportfolios. Im vorliegenden Kapitel werden deshalb zunächst das Portfoliokonzept (2.1) und das daraus entwachsene Europäische Portfolio der Sprachen (2.2) vorgestellt. Anschließend geht es um den Wandel vom Portfolio zum ePortfolio (2.3), in dessen Folge auch die Entwicklung elektronischer Modelle für das Fremdsprachenlernen einsetzte (2.4); ihnen wird ein pädagogisch-didaktischer Mehrwert zugesprochen, der sich aus der – im Vergleich zu papiernen Modellen – veränderten Handhabung ergeben soll. Worin sich dieser Mehrwert begründet, wird im vorliegenden Kapitel herausgearbeitet, um ihn im Rahmen dieser Arbeit empirisch prüfen zu können.

2.1 Portfolios

Bereits in der Renaissance wurden Portfolios von Künstlern und Architekten zur Vorlage bei möglichen Arbeitgebern verwendet (vgl. Häcker 2008b: 27f.). Auch heute noch dienen die tragbaren Sammelmappen Bewerbungszwecken in *künstlerisch-kreativen Berufsfeldern*, weil sie eine Auswahl repräsentativer Arbeiten zeigen, individuelle Talente belegen und die eigene professionelle Entwicklung bzw. ihre gesellschaftliche Anerkennung dokumentieren (vgl. Brunner/Schmidinger 1997: 1074). Auch in der *Finanzwelt* begegnet einem der Begriff des

Portfolios; es stellt getätigte Investitionen dar, die – im Bündel betrachtet – eine Anlagestrategie erkennen lassen. In *Marketing und Management* hingegen wird die Kollektion von Marken, Produkten und Dienstleistungen eines Unternehmens unter den Begriff des Portfolios gefasst. Gleiches gilt für die *Informationstechnik*; hier umfasst das Portfolio sämtliche Leistungen, die ein Unternehmen im IT-Bereich anbietet.

Auch in der *pädagogischen Praxis* präsentieren Portfolios erbrachte Leistungen – jedoch nicht nur: Neben fertigen Arbeiten dokumentieren Lernende auch Zwischenergebnisse in ihren Portfolios (vgl. Brunner/Schmidinger 1997: 1074). Das können Skizzen, Entwürfe, Ideensammlungen oder Mind-Maps sein – kurz: sämtliche Dokumente, die von einem Arbeits- und Entstehungsvorgang zeugen, der schlussendlich in ein fertiges Erzeugnis mündet. Die Inhalte eines Portfolios – auch Artefakte, von engl. *artifacts*, genannt – unterliegen dem Prinzip der Auswahl (vgl. Winter 2000: 42). Zwischen den Maximalausprägungen „alles und jedes" oder einer gezielten Zusammenstellung einiger weniger Nachweise gestalten Lernende ihre individuelle Sammlung von Portfoliodokumenten selbst.

Während der Auswahl treffen sie Entscheidungen – nach selbsternannten Kriterien oder nach fremdbestimmten Vorgaben. Während einer Entscheidungsfindung werden Dokumente des Lernens betrachtet, was eine Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung und dem Erkennen von Fortschritten initiiert. Diese Auseinandersetzung intensiviert sich und wird zur Reflexion, indem Lernende die Begründungen für ihre Auswahlentscheidung formulieren und zusammen mit dem ausgewählten Produkt in ihr Portfolio aufnehmen (vgl. Bräuer 2000a: 153). Die Entscheidungsfindungen über Portfolioinhalte und die damit einhergehenden Reflexionen gelten als „Herzstück" (Häcker/Lissmann 2007: 210) der Portfolioarbeit, denn: „Solche Reflexionen können das Bewusstsein über die Lernvorgänge und die dabei eingesetzten Mittel sowie ihre Nützlichkeit stärken" (Winter 2004a: 191). In Portfolios werden Arbeitsprodukte und -prozesse also nicht bloß abgeheftet, sondern *bewusst* in Zusammenhang gebracht (vgl. Rösel 2002: 175).

Durch die im Portfolio vorgenommene Verbindung von Produkt und Prozess (vgl. Häcker 2008a: 35) lassen sich die „(Fuß-)Spuren" einer Arbeit nachverfolgen (vgl. Mitchell 1992: 107). Sie erzählen in ihrer Gesamtheit die „individuelle Geschichte"des Lernens und der Lernenden (vgl. Graves 1992: 9).[1] Durch ihren biografischen Charakter berühren Portfolios eine eher private Lernsphäre und sind deshalb auch persönliches Eigentum ihrer Besitzer (vgl. Kolb 2007a: 19).

Portfolios näher zu definieren, scheint angesichts der Vielzahl vorherrschender Portfoliobegriffe in der einschlägigen Literatur ein schwieriges Unterfangen:

[1] Einen Überblick zur Metaphorik des Portfoliobegriffs geben Häcker (2008: 35) und Kolb (2007a: 19).

So wird z. B. unterschieden zwischen Arbeits-, Beurteilungs-, Vorzeige-, Entwicklungs- und Bewerbungsportfolios (vgl. Lissmann 2000: 309-313), zwischen Kursportfolios und Portfolios als Leistungsmappen (vgl. Winter 2000: 43), zwischen Prozess- und Produktportfolios (vgl. Bräuer 2000b: 106f.) oder Arbeits- und Abschlussportfolios (vgl. Easley/Mitchell 2003: 52). In der pädagogischen Praxis übernehmen Portfolios demnach verschiedene Funktionen, denn:

> Je nachdem, welche Funktion im Mittelpunkt steht, werden spezifische Anforderungen an ein Portfolio gestellt. Je nach Funktion werden Portfolios auch unterschiedlich benannt. (Lissmann 2000: 308)

„Die Vielfalt der Portfoliobegriffe löst unter Vertretern des Portfoliokonzeptes", so Häcker (2008a: 39), „immer wieder Grundsatzdiskussionen darüber aus, wann man noch von einem Portfolio sprechen kann und wann nicht." Um die Kommunikation über Portfolios zu erleichtern, werden sie nach drei Dimensionen unterschieden: hinsichtlich ihres *Zwecks*, hinsichtlich der *Inhalte* eines Portfolios und den *Entscheidungen* über diese (vgl. Häcker 2008a: 38). Dennoch bleibt die Frage, wie es in der pädagogischen Praxis zu einer solchen Vielfalt an Begrifflichkeiten gekommen ist. Ein Blick auf den Ursprung, die Entwicklung und Verbreitung von Portfolios soll für Klärung sorgen.

2.1.1 Ursprung, Entwicklung und Verbreitung von Portfolios

Ursprünglich steht das Portfoliokonzept in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kritik an traditionellen Verfahren der Leistungsmessung und -beurteilung. Portfolios zur Leistungsbeurteilung finden ihre größte Verbreitung in den USA, wo sie zu Beginn der 80er Jahre erstmals als Alternative zu standardisierten Tests erprobt wurden (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 211). Die positiven Erfahrungen mit dem *portfolio assessment* führten in den USA seit 1990 zu einer schnellen Verbreitung des Konzepts in der pädagogischen Praxis. Diese Entwicklung wurde durch die US-amerikanische Schreibbewegung und die Verwendung von Portfolios in *writing classes*, z. B. an der New Yorker Universität *Stony Brook*, noch verstärkt (vgl. hierzu Belanoff/Elbow 1991, 1997).

Die Folge der raschen Verbreitung war ein regelrechter „Portfolioboom", der in den USA bis heute anhält (vgl. Winter 2004b: 3) und sich in einer enormen Anzahl an Veröffentlichungen niederschlägt. Unter diesen finden sich v. a. Handbücher (z. B. Barton/Collins 1997) und Erfahrungsberichte zur Unterrichtspraxis mit Portfolios (z. B. Sunstein/Lovell 2000). „Diese Tatsache überrascht nicht", so Fink (2010: 25), der die Entwicklung und Rezeption des Portfoliokonzepts aufarbeitet, „denn zumeist sind es Lehrer, die ihre Erfahrungen mit Portfolio-Arbeit weitergeben möchten und hierzu ein Buch oder einen Leitfaden publizieren."

In diesem Zusammenhang muss auf die scheinbare „Theoriearmut" des Portfoliokonzepts hingewiesen werden: Nur wenige Arbeiten aus den USA bemühen sich um eine theoretische Fundierung; dabei knüpft das Portfoliokonzept, so Häcker (2008b: 31), in einigen wesentlichen Prinzipien an die Reformpädagogik und die *progressive education* an:

> So finden sich Dokumentationen, Reflexionen und Darstellungen des eigenen Lernens bzw. seiner Ergebnisse bereits in den „Beleghеften" Ovide Decrolys (1871-1932), in den „Arbeitsmappen" Fritz Karsens (1885-1951), in den „Lebensbüchern" Adolphe Ferrières (1897-1960), im so genannten „olivgrünen Heft" in der Odenwaldschule bzw. der École d'Humanité oder in den „Jahresarbeiten" an Waldorfschulen. (Häcker 2008b: 30)

Dass in der US-amerikanischen Literatur trotz dieser Anknüpfungspunkte kaum eine theoretische Verortung des Portfoliokonzepts stattgefunden hat, begründet sich im allgemeinen Nachwirken vergangener Kritik an der Bewegung der *progressive education*. Stattdessen gilt der etwas pragmatisch anmutende Grundsatz *based on what works*, der nicht nur in den USA, sondern auch in Europa zu einer raschen Verbreitung des Portfoliokonzepts führte (vgl. hierzu ausführlich Häcker 2006a).

Ein Blick auf *Österreich* und die *Schweiz* zeigt, dass die Übernahme des Portfoliokonzepts, wenn auch deutlich später als in den USA, in verschiedenen Bereichen ansetzte. In der Schweiz wurden Portfolios erstmals in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften verwendet: zur Bewertung von komplexen Aufgaben und für das prozesshafte Prüfen (vgl. Behrens 1997, Jabornegg 1997). In Österreich wurde das Portfoliokonzept besonders im Zusammenhang mit der Notwendigkeit eines neuen Leistungsbegriffs und der Forderungen nach veränderten Beurteilungsformen in der Schulbildung diskutiert (vgl. Brunner/Schmidinger 1997, Engstler 2002). Das knüpfte an das bereits 1978 begründete Konzept der „Direkten Leistungsvorlage" nach Rupert Vierlinger an: Es basiert auf der Würdigung erbrachter Leistungen anhand ausgewählter Beweisstücke des Lernens und soll die Beurteilung durch Ziffernnoten ersetzen (vgl. z. B. Vierlinger 2002). Dabei geht es aber weniger – und darin liegt der Unterschied zum Portfoliokonzept – um die Dokumentation von Prozessen, als um die Darstellung fertiger Produkte (vgl. Häcker 2002: 212).

In *Deutschland* wurde das Portfolio Mitte der 90er Jahre als neues Instrument zur Lerndokumentation und -bewertung bekannt und sein Einsatz in beiden Bildungsbereichen diskutiert: im schulischen Kontext (vgl. Häußler/Duit 1997) und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (vgl. Meissner 2003). Das ging auch mit der Diskussion um eine neue Lernkultur durch einen veränderten Leistungsbegriff einher (vgl. Hecker 2001, Sacher 2001).

Nach Bekanntwerden des Konzepts Mitte der 90er Jahre folgten zeitverzögert erste Erfahrungsberichte zur Portfolioarbeit an deutschen Schulen. Den Anfang machen Schallies et al. (2000), die vom Einsatz des Portfolios als Instrument für

prozessorientierte Lernerfolgskontrollen im Biologieunterricht berichten. Derzeit wird die Implementierung von Portfolios in das deutsche Bildungssystem zwar immer wieder gefordert (vgl. Winter 2004b: 3), sie findet aber bisher nur „nischenhaft“ statt, häufig in Form von Einzelinitiativen. Den Austausch über Portfolioprojekte in Schule und Unterricht organisiert das „Netzwerk Portfolioarbeit“ (www.portfolio-schule.de), ein Zusammenschluss von Pädagoginnen und Pädagogen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

2.1.2 Ziele von Portfolios

Es wurde gezeigt, dass sich das Portfoliokonzept aus der Praxis heraus entwickelt hat und auf verschiedenen pädagogischen Überlegungen beruht (vgl. Häcker 2008a: 33). Diese konzentrieren sich im Wesentlichen auf zwei Ziele: Portfolios als Instrumente der Leistungsbeurteilung und zur Verbesserung der Lehr- und Lernkultur. Wie sich der Einsatz mit Portfolios in der Unterrichtspraxis gestaltet, damit sich diese Ziele erfüllen, wird im Folgenden beschrieben.

2.1.2.1 Portfolios zur Leistungsbeurteilung

Das Portfolio als Instrument der Leistungsbeurteilung entspricht der engen Fassung des Portfoliokonzepts (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 210). Sie legt einen erweiterten Leistungsbegriff zugrunde, durch den die Nachteile der Bewertung mit Ziffernnoten umgangen werden sollen.

Lernentwicklungen abbilden

Portfolios erlauben es, „Leistung breiter zu definieren, als Schule das traditionell tut, wenn sie vor allem die Leistungen wertet, die im besonderen Rahmen von Klassenarbeiten erbracht worden sind“ (Winter 2002: 175). Ein solcher erweiterter Leistungsbegriff berücksichtigt die Beurteilung mehrstufiger und komplexer Arbeitsprozesse und gewährt Lehrenden vertiefte Einblicke in die Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler durch die Einsicht in deren Portfolios. Nicht das zu einem bestimmten Zeitpunkt Geleistete ist beurteilungsrelevant, sondern die Entwicklung innerhalb des Lernprozesses (vgl. Schwarz 2001: 26).

Leistungen an der Individualnorm messen

Portfolioarbeit verzichtet auf direkte Leistungsvergleiche (vgl. Engstler 2002: 158, 161). Im Rahmen von Portfolioarbeit werden vollzogene Fortschritte nicht innerhalb einer Lerngruppe verglichen, sondern anhand der individuellen Entwicklung gemessen. Anders als bei Tests wird hierbei nicht das fehlende Wissen

in Form von „Lücken“ ungelöster Aufgaben sichtbar. Portfolios zeigen vielmehr, was Lernende bereits können. Dabei bilden alle im Portfolio gesammelten Produkte die Bemühungen des Einzelnen ab (vgl. Richter 2003: 45). Und mit der Möglichkeit, Leistungen durch verschiedene Produkte im Portfolio abzubilden, kann bei der Produkterstellung der Fokus auf individuelle Stärken und Talente gelenkt werden (vgl. Brunner/Schmidinger 2000: 17, Schwarz 2001: 27).

2.1.2.2 Portfolios für eine verbesserte Unterrichtspraxis

Die Arbeit mit Portfolios sollte aber nicht auf den Beurteilungsaspekt reduziert werden, da dies den Möglichkeiten des Konzepts nicht gerecht würde (vgl. Häcker 2002: 212). In ihrer weiten Fassung verstanden können Portfolios als Instrumente des Lehrens und Lernens genutzt werden, von denen beide Seiten vielfach profitieren (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 210).

Selbstständiges Lernen fördern durch Reflexion
Portfolios eignen sich zur Förderung des selbstständigen Lernens (vgl. Winter 2007: 34): Das Dokumentieren von Lernprozessen soll Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihre Schwächen und Stärken bewusst zu erkennen (vgl. Richter 2003: 45). Durch die ständige Reflexion des Lernprozesses und der Eigenleistung im Portfolio reflektieren Lernende, welche Lernstrategien hilfreich sind, welche Inhalte sie verstanden haben und was ihnen noch Schwierigkeiten bereitet. Die Reflexion über das Lernen ist dadurch mit dem konkreten Ziel verbunden, das Lernen selbst zu initiieren und zu steuern (vgl. Brunner/ Schmidinger 2000: 25).

Transparente Bewertung schaffen durch Mitgestaltung der Beurteilungskriterien
Im Rahmen von Portfolioarbeit können Lernende in die Beurteilung ihrer Leistungen aktiv mit einbezogen werden, so dass diese nicht mehr länger in der alleinigen Verantwortung der Lehrenden liegt. Dafür legen Lehrende und Lernende gemeinsam Qualitätskriterien fest, die in einem Beurteilungsraster zusammengestellt werden, und das der Portfoliobewertung zugrunde liegt (vgl. Richter 2003: 46). Ein solches Raster bezieht sich auf die wichtigsten Lernprodukte und enthält klare Aussagen über Zielerreichungen. Dabei können neben der Richtigkeit der Inhalte auch methodische oder soziale Aspekte bewertet werden, z. B. selbstständiges Arbeiten, Teamfähigkeit oder Struktur der Arbeit (vgl. Brunner/ Schmidinger 1997: 1076). Qualitätskriterien und Bewertungsraster, welche die Lernenden selbst erarbeiten, werden von ihnen besonders akzeptiert (vgl. Easley/ Mitchell 2003: 43). So verwendet fungieren Portfolios als Brücke zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen (vgl. Schwarz 2001: 24).

Mitbestimmung ermöglichen
Portfolioarbeit kann Lernende nicht nur in die Leistungsbeurteilung mit einbeziehen, sondern auch in die Planung des Unterrichts (vgl. Brunner/Schmidinger 2000: 25): Durch kontinuierliche Reflexion wissen Lernende über ihren Lernbedarf und das trägt entscheidend „zur Ausprägung persönlicher Identifikation bei“ (Bräuer 2000a: 159). Portfolios werden so zu einem „Bindeglied zwischen der eigenen Person und dem Lerngegenstand“ (Kolb 2007a: 27). Diese individuelle Bezugnahme auf Lerninhalte bewirkt ein Begreifen der Brauchbarkeit des Wissens und macht Lerninhalte bedeutsam.

Kommunikation anregen
Portfoliogespräche sind ein grundlegendes Prinzip der Arbeit mit Portfolios (vgl. Winter 2000: 42) und gleichzeitig „auch die Folge eines (richtig verstandenen) Einsatzes der Portfoliomethode“ (Hornung-Prähauser et al. 2007: 155). Sie bieten Anlass zum „vertieften Lernen und Verstehen“ (Brunner/Schmidinger 2000: 56), weil sie die individuellen Verstehensprozesse der Lernenden thematisieren. Darüber hinaus dienen sie Lehrenden und Lernenden für Beratungs- und Feedbackzwecke, dem gemeinsamen Rückblick auf Gelerntes und der Planung weiterer Vorhaben (vgl. Easley/Mitchell 2003: 124). Die Bedeutung der Kommunikation über Portfolios wird mit einem Zitat Brunners (2008a: 94) deutlich: „Ein Portfolio ist nur so gut wie die Gespräche, die darüber geführt werden.“

Übergänge erleichtern
„Portfolios sollen am Ende des Semesters oder Schuljahrs nicht einfach abgelegt werden, sondern als Ausgangspunkt für zukünftiges Lernen Verwendung finden“ (Bräuer 2000a: 159). Das gilt insbesondere bei Schulübergängen: Für die Lehrenden einer weiterführenden Schule liefern Portfolios wertvolle Belege für bereits behandelte Inhalte und bekannte Methoden. Weil Portfolioarbeit auf eine intensive Weise Einblicke in die individuelle Lernentwicklung gewährt, kann sie der Übergangsproblematik entgegenwirken (vgl. Legutke 2002: 106).

Selbstbewusstsein stärken
Portfolios sind so individuell wie die Lernenden, die sie führen (vgl. Paulson et al. 1991: 61). Die inhaltliche Vielfalt von Portfolios lässt sich dafür nutzen, das Selbstbewusstsein der Lernenden zu stärken: „Mithilfe von Portfolios kann die Einzigartigkeit einer jeden Schülerin, eines jeden Schülers gewürdigt werden, indem ihre Stärken und Talente in den Vordergrund treten“ (Brunner 2008b: 73).

2.1.3 Portfolios in der Diskussion

Ähnlich wie in den USA finden sich auch im deutschsprachigen Raum zahlreiche Publikationen zur Portfolioarbeit in der pädagogischen Praxis. Sie basieren meist auf Erfahrungsberichten, die als Ausgangspunkt für Empfehlungen zur Arbeit mit Portfolios in Schule und Unterricht dienen (vgl. Brunner 2008a, Endres et al. 2008). Auch für verschiedene Bildungsstufen werden immer neue Handbücher publiziert – darunter für Portfolioarbeit im Kindergarten (vgl. Bostelmann 2007), in der Primarstufe (vgl. Bostelmann 2006, Jäger-Gutjahr 2006) und Sekundarstufe (vgl. Werner 2006, Wiedenhorn 2006).

Aktuelle Sammelbände setzen die in Deutschland seit Beginn der 90er Jahre geführte Diskussion über Portfolios im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften fort und nehmen dabei, ähnlich wie in den USA, auch Bezug auf die Schreibdidaktik (vgl. Imhof 2006). Auch im Zusammenhang einer neuen Lernkultur, die das Dokumentieren und Reflektieren des Lernens mit einbezieht und nach alternativen Formen der Leistungsbeurteilung sucht, wird das Portfolio weiterhin diskutiert (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007).

Aber es lässt sich auch ein neuer Trend in der aktuellen Diskussion um Portfolios und ihren Einsatz in Schule und Unterricht ausmachen: Inzwischen sind Portfolios vielerorts bekannt und zahlreiche Lehrkräfte experimentieren mit einer vorübergehenden Implementierung, z. B. in Form von „Portfoliounterricht“ (vgl. Volkwein 2010) oder als Angebot im Profilunterricht der Oberstufe (vgl. Hahn 2010). Ein Begrenzen von Portfolioarbeit auf einen bestimmten Zeitraum oder bestimmte Inhalte widerspricht dem Grundgedanken des reformtauglichen Konzepts – und stößt auf heftige Kritik: „Wir sollten uns durchaus intolerant zeigen, […] gegenüber der Vorstellung, man könne den Unterricht wie gehabt, traditionell gestalten und gleichzeitig Portfolioarbeit betreiben“ (Winter 2004b: 3). Dennoch scheint die auf Zeit und Inhalt begrenzte „*light*-Version“ der Arbeit mit Portfolios besser zu sein als nichts: Obwohl die Portfoliopraxis – eingezwängt zwischen Standards und Fremdbestimmung – schnell an die Grenzen des Möglichen stößt, wird durchaus daran geglaubt, auch im Kleinen Großes bewirken zu können: „Wo sonst, wenn nicht im Unterricht, kann die Unterrichtsreform und die innere Reform der Schule beginnen?“ (Volkwein 2010: 49).

Die wenigen Studien, die das Portfolio als Instrument des Lernens und Lehrens empirisch untersuchen, zeigen, dass Portfolioarbeit zu einem verbesserten Lernklima beiträgt, weil die Lernenden durch Reflexion stärker in ihre eigenen Lernprozesse einbezogen werden (vgl. Brouër 2007). Das bewusste Erkennen von Fertigkeiten und Fähigkeiten wird gestärkt und das selbstständige Lernen gefördert (vgl. Häcker 2006a, Gläser-Zikuda/Göhring 2007, Landmann/Schmitz 2007).

Und doch wird – zu Recht – davor gewarnt, das Portfolio als „Allheilmittel“ (Kolb 2007a: 27) anzusehen, mit dem sich sämtliche Probleme der gegenwärtigen Unterrichtspraxis beheben lassen. Hierfür bedarf es weiterer Forschung, die den Einsatz von Portfolios und das dahinter stehende Konzept der Dokumentation und Reflexion des individuellen Lernens untersucht.

2.2 Das Europäische Portfolio der Sprachen

Innerhalb des Portfoliokonzepts bildet das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS[2]) eine Sonderform. Das begründet sich in seiner Bezugsgröße, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dessen Skalen und Kompetenzbeschreibungen dem EPS zugrunde liegen.

Die Niveaus des Referenzrahmens sind in einem Raster senkrecht dargestellt. Sie untergliedern das Fremdsprachenlernen in fünf Bereiche: Hören (*Listen*), Lesen (*Read*), an Gesprächen Teilnehmen (*Spoken interaction*), zusammenhängendes Sprechen (*Spoken production*) und Schreiben (*Writing*). Das Raster ist waagerecht in drei Niveaustufen zerteilt, die sich in je zwei Stufen untergliedern: A *Basic User*: A1 *Breakthrough*, A2 *Waystage*; B *Independent User*: B1 *Threshold*, B2 *Vantage*; C *Proficient User*: C1 *Effective*, C2 *Mastery*. Auf der Senkrechten beschreiben Deskriptoren, die so genannten *Can do-statements*, die einer Stufe zugeordneten fremdsprachlichen Kompetenzen.

2.2.1 Entstehung und Entwicklung des EPS

Das Konzept des EPS geht auf weit reichende sprachenpolitische Initiativen des Europarats zurück: 1991 fand ein Symposium in Rüschlikon in der Schweiz zum Thema „Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification“ statt. Neben dem Entwurf des Referenzrahmens für Sprachen wurden dort die Weichen zur Entwicklung des EPS gestellt. Es soll zum Erreichen der Ziele des Referenzrahmens beitragen: die Mobilität steigern durch international transparente Kommunikation über das Sprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht, die Achtung vor Identität und kultureller Vielfalt schützen und die Interaktion zwischen den Menschen durch verbesserte Arbeitsbeziehungen und gegenseitigem Verstehen intensivieren (vgl. Bailly et al. 2001: 3-6). Für Fremdsprachenlernende dient der Referenzrahmen als Instrument der differenzierten Selbsteinschätzung und Evaluation, für Fremdsprachenlehrende als didaktisches Kompendium: Die Deskriptoren beinhalten „fundiert begründete Beschreibungen der Ziele und Methoden für das Fremdsprachenlernen, für die

[2] In der Literatur wird vereinzelt auch „ESP“ (Europäisches Sprachenportfolio) verwendet.

Entwicklung von Lehrplänen [und] für die Entwicklung von Kursen und Materialien“ (Stoldt 1999: 20).[3]

Für die Konkretisierung des Vorhabens beauftragte der Europarat eine Expertengruppe mit Teilnehmern aus Deutschland, Frankreich, Finnland, Großbritannien und der Schweiz. Ein halbes Jahr später, im April 1997, konnte die Expertengruppe erste Ergebnisse zum EPS präsentieren, die verbindliche Vorgaben für den Inhalt und Aufbau nachfolgender Versionen von Sprachenportfolios darstellen (vgl. Christ 1998: 5-7). Die offizielle Definition des EPS lautet:

> A Language Portfolio is a document, or an organized collection of documents, in which individual learners (the “holders“) can assemble over a period of time, and display in a systematic way, a record of their qualifications, achievements and experiences in language learning, together with samples of work they have themselves produced. (Nieweler 1998: 13, Hervorhebung i. O.)

Die erste vom Europarat herausgegebene Version richtete sich an Fremdsprachenlernende im Alter von 15 Jahren; Modelle für andere Zielgruppen folgten. Sie wurden abgestimmt auf das Alter, die Lerngruppe und das Lernumfeld (vgl. Schneider/Lenz 2001: 8). Derzeit gibt es europaweit zahlreiche Versionen des EPS; durch den Europarat offiziell akkreditiert wurden bis Dato 108 Modelle, drei davon sind elektronisch.[4] Eine der Grundvoraussetzung für die Akkreditierung ist, dass ein Modell die Elemente Pass, Biografie und Dossier aufweist.

2.2.2 Pass, Biografie und Dossier

Der *Pass* des EPS dient der Dokumentation individueller Mehrsprachigkeit. Darunter fallen neben erworbenen Fremdsprachen natürlich auch die Muttersprachen. Im Pass werden alle fremdsprachlichen Kompetenzen anhand der Deskriptoren des Referenzrahmens abgebildet.

Neben offiziellen Sprachzertifikaten präsentiert der Pass auch Angaben zu Auslandsaufenthalten oder bescheinigt die Teilnahme am bilingualen Unterricht. Hierfür füllen Fremdsprachenlernende den Pass am Ende eines Bildungsgangs aus und das Dokument wird mit Datum, dem Namen und dem Stempel der Bildungsinstitution versehen. Um ihn zu Bewerbungszwecken mit sich führen zu können, hat der Sprachenpass das Format DIN A5.

---

[3] Seit seiner Veröffentlichung dient der Referenzrahmen als international anerkannte Bezugsgröße zur Standardisierung des weltweiten Sprachenlernens. Zur Diskussion des Referenzrahmens innerhalb der Fremdsprachendidaktik siehe Bausch et al. (2003).

[4] Eine Liste mit allen akkreditierten Modellen ist im Internet einzusehen auf der Seite: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html [31.08.2010].

Die offizielle Definition des Europarats fasst noch einmal alle wesentlichen Funktionen des Sprachenpasses zusammen:

> The Language Passport section provides an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point of time; the overview is defined in terms of skills and the Common reference levels in the *Common European Framework*; it records formal qualifications and describes language competencies and significant language and intercultural learning experiences; it includes information on partial and specific competence; it allows for self-assessment, teacher assessment and assessment by educational institutions and examination boards; it requires that information entered in the Language Passport states on what basis, when and by whom the assessment was carried out. To facilitate pan-European recognition and mobility a standard presentation of a Passport Summary is promoted by the Council of Europe for ELPs for adults. (Little/Perclová 2001: 1, Hervorhebung i. O.)

In der *Biografie* berichten Fremdsprachenlernende ähnlich wie im Pass über erworbene Kompetenzen und Lernerfahrungen. Dies geschieht in der Biografie jedoch ausführlicher: Mithilfe von Checklisten setzen sich Fremdsprachenlernende in der Biografie intensiver mit ihren erworbenen Kompetenzen auseinander. Checklisten richten sich nach den Deskriptoren des Referenzrahmens und können sich durch individuell angefertigte Listen auch auf aktuelle Unterrichtsinhalte beziehen – je nachdem, ob zusätzliche Materialien durch die Lehrkraft entwickelt werden oder ausschließlich mit den Vorlagen eines EPS gearbeitet wird.

Diese Vorlagen der Biografie zielen auf die Reflexion von Erwerbsprozessen ab; sie thematisieren Lernstrategien und geben Tipps für das Erreichen individueller Ziele. Ihren Namen trägt die Biografie, weil Fremdsprachenlernende hier auch von interkulturellen Erfahrungen berichten; Arbeitsvorlagen hierzu beziehen sich auf die Lebenswelt der Lernenden (z. B. Familiensprachen, Freundschaften, Hobbys und Interessen, Erfahrungen bei Urlaubsreisen). Die offizielle Definition der Sprachenbiografie des EPS lautet demnach:

> The Language Biography facilitates the learner's involvement in planning, reflection upon and assessing his or her learning process and progress; it encourages the learner to state what he/she can do in each language and to include information on linguistic and cultural experiences gained in and outside formal educational contexts; it is organized to promote plurilingualism, i.e. the development of competencies in a number of languages. (Little/Perclová 2001: 1)

Im *Dossier* erstellen Fremdsprachenlernende eine Sammlung, die ihr individuelles Lernen dokumentiert. Hierfür entscheiden sie nach selbst bestimmten Kriterien oder nach Vorgaben von außen, welche Einlagen in das Dossier kommen; es kann also besonders gelungene Ergebnisse präsentieren, aber auch Produkte, die Lernprozesse widerspiegeln.

Demnach übernimmt das Dossier die Funktion eines Portfolios, bezieht sich dabei aber unmittelbar auf die Inhalte von Pass und Biografie, wie der offiziellen Definition zu entnehmen ist: "The Dossier offers the learner the opportunity to select materials to document and illustrate achievements or experiences recorded in the Language Biography or Passport" (Little/Perclová 2001: 1).

2.2.3 Ziele und Funktionen des EPS

Anders als Portfolios, die je nach Einsatzform und Unterrichtspraxis verschiedene Zwecke erfüllen, verfolgt das EPS eindeutige Ziele:

- the deepening of mutual understanding among citizens in Europe;
- respect for diversity of cultures and ways of life;
- the protection and promotion of linguistic and cultural diversity;
- the development of plurilingualism as a life-long process;
- the development of the language learner;
- the development of the capacity for independent language learning;
- transparency and coherence in language learning programmes. (Schneider/Lenz 2001: 4)

Um die Ziele zu erreichen, übernimmt das EPS zwei grundlegende Funktionen: a) die pädagogisch-didaktische Funktion und b) die Dokumentations- und Vorzeigefunktion.

> a) to motivate learners by acknowledging their efforts to extend and diversify their language skills at all levels;
>
> b) to provide a record of the linguistic and cultural skills they have acquired (to be consulted, for example, when they are moving to a higher learning level or seeking employment at home or abroad). (Schneider/Lenz 2001: 3)

Als pädagogisch-didaktisches Instrument soll das EPS zum autonomen Fremdsprachenlernen motivieren – und das möglichst ein Leben lang (vgl. Schneider 2001: 196). Hierfür kommt einerseits der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung eine besondere Bedeutung zu, die bei der Arbeit mit dem EPS im Umgang mit den Deskriptoren erlernt werden soll:

> Self-assessment is rightly seen as one of the pillars of learner autonomy. One of the fundamental elements of self-directed language learning is the opportunity for learners to assess their own progress and thus help them to focus their own learning. (Harris 1997: 12)

Andererseits ist die Bewusstheit über das eigene Fremdsprachenlernen eine wesentliche Voraussetzung für Autonomie: Es beinhaltet das Wissen über geeignete Lernstrategien und die Fähigkeit, durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess, die eigene Entwicklung gezielt zu steuern (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 37f.). Diese Bewusstheit lässt sich nur durch Reflexion erlangen: Hierfür werden im Umgang mit dem EPS Beobachtungen

zum Lernprozess in der Sprachenbiografie eingetragen, Lernziele formuliert, Erfahrungen mit Lernstrategien kommentiert und Tipps zum selbstständigen Lernen gesammelt (vgl. Burwitz-Melzer 2005: 4).

Als Dokumentationsinstrument erfüllt das EPS die Funktion eines grenzüberschreitenden, transparenten Nachweises: Hierfür bildet der Sprachenpass die anhand der Niveaustufen des Referenzrahmens beurteilten Fertigkeiten in einer oder mehreren Fremdsprache(n) ab, so dass diese europaweit verständlich sind (vgl. Schneider/Lenz 2001: 4). Im Sprachenpass werden neben Fertigkeiten, die in der Schule oder in Sprachkursen erworben wurden, auch solche berücksichtigt, die nicht mit Zeugnissen oder Zertifikaten nachweisbar sind. Dazu gehören sämtliche (Mutter-)Sprachen einer Sprecherin oder eines Sprechers, aber auch Sprachkenntnisse hervorgehend aus einem mehrsprachigen Umfeld, aus Reisen, Praktika und Auslandsaufenthalten.

2.2.4 Erprobung und Verbreitung des EPS

Die Erprobung des EPS wurde in einzelnen Testphasen durchgeführt. An der Pilotphase zwischen 1997 und 2000 beteiligten sich fünfzehn Mitgliedsstaaten, darunter auch Deutschland. Dabei kamen je nach Bildungsgang verschiedene Modelle zum Einsatz. Zur Evaluation am Ende der Pilotphase fanden Befragungen und Interviews mit den beteiligten Lehrkräften statt. Insgesamt bewerteten sie die unterrichtspraktischen Erfahrungen mit dem EPS überwiegend positiv:

> Taken together, these reports from teachers suggest that the ELP can serve as an instrument of renewal, not just in individual foreign language classrooms but within national systems. It can improve learners' motivation, develop their reflective capacities, and encourage them to take their own learning initiatives; but in doing this, it can also help them to carry their foreign language learning (and foreign language use) beyond the confines of the classroom. (Little/Perclová 2001: 19)

In Deutschland wurden während der Pilotphase 1.500 Exemplare eines EPS-Modells an zwanzig Schulen verschickt, die sich freiwillig zur Teilnahme an der Erprobung gemeldet hatten. Im Mai 1998 fand für die beteiligten Lehrkräfte eine Tagung statt, um erste Erfahrungen im Umgang mit dem EPS im Fremdsprachenunterricht auszuwerten, und im August wurden Fragebögen an alle Lehrenden und Lernenden verteilt bzw. vereinzelt Interviews durchgeführt. Die Auswertung von ca. 1.000 Schüler-Fragebögen und sechs Lehrer-Interviews ergab, dass die knappe Mehrheit der Lernenden (55,5%) das EPS akzeptierte und sogar 81,1% auch weiterhin damit im Fremdsprachenunterricht arbeiten wollten. Und von den insgesamt 41 befragten Lehrkräften gaben 35 an, die Arbeit mit dem EPS auch nach Abschluss der Untersuchung fortsetzen zu wollen (vgl. Gerling 1998: 48-51).

An der Erprobungsphase von 2001 bis 2004, der *first phase of largescale ELP implementation*, waren alle damaligen Mitgliedsstaaten beteiligt. Dabei arbeiteten mehr als 1.250.000 Fremdsprachenlernende mit insgesamt 82 verschiedenen Modellen. Die Ergebnisse der Erprobung deckten sich weitestgehend mit denen der Pilotphase: "The feedback is encouraging. Positive effects on the learning process, learning outcome and learner motivation have been observed consistently in a great majority of cases" (Schärer 2004: 3).

Die praktischen Erfahrungen aus der Pilotphase und aus der Erprobungsphase wurden im Rahmen von *European Seminars* ausgewertet (vgl. Schärer 2004: 51). Auch auf nationaler Ebene fanden Aktivitäten zum EPS statt: Das BLK-Verbundprojekt *Sprachen lehren und lernen als Kontinuum – Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem* arbeitete zwischen 2003 und 2006 an der Entwicklung eines Sprachenportfolio-Prototyps. Hierfür wurden EPS-Modelle für die Primarstufe (z. B. aus Mecklenburg-Vorpommern und Hessen) und die Sekundarstufe I (z. B. aus Nordrhein-Westfalen und Hamburg) erfasst und von Lehrkräften geprüft und bewertet. Ein weiteres Ziel des Projekts war die Stärkung der Wahrnehmung und Akzeptanz des EPS innerhalb Deutschlands (vgl. Thürmann 2006: 439).

Über die Verbreitung des EPS innerhalb Europas informieren die regelmäßig vom Europarat herausgegebenen *Interim Reports* (siehe Schärer 2006, 2007, 2008). Im zuletzt erschienenen Bericht ist nach einem vorübergehenden Einbruch der Nutzerzahlen zwischen 2005 und 2006 wieder eine ansteigende EPS-Aktivität zu verzeichnen: Zwischen 2006 und 2007 wurde das EPS europaweit von geschätzten 584.000 Fremdsprachenlernenden genutzt (siehe Diagramm 1-1).

Auch die Verbreitung des EPS innerhalb Deutschlands wird in den Berichten dokumentiert (siehe Tabelle 2-1). Hierfür fehlt es zurzeit an offiziellen Zahlen. In den letzten Jahren verläuft die Entwicklung aber scheinbar nur schleppend, obwohl an zahlreichen Schulen zumindest unterrichtsergänzend mit dem EPS gearbeitet wird – auch, weil sich zahlreiche Lehrwerke auf das EPS beziehen und nach Abschluss einer thematischen Einheit Checklisten für die Selbstevaluation behandelter Inhalte bereitstellen (vgl. Nieweler 2006: 296). Für eine flächendeckende Verbreitung jedoch mangelt es den Bundesländern an Geldern (vgl. Leupold 2007: 59).

Ein weiterer Grund für die schleppend verlaufende Verbreitung des EPS innerhalb Deutschlands wird im Mangel der Akzeptanz gesehen, die sich wiederum in der dürftigen Forschungslage begründe; v. a. für die Sekundarstufe I fehle es an Studien, die das EPS im Zusammenhang mit dem Auflösen der Übergangsproblematik und mit der Aufwertung individueller Mehrsprachigkeit untersuchten (vgl. De Florio-Hansen 2008: 9).

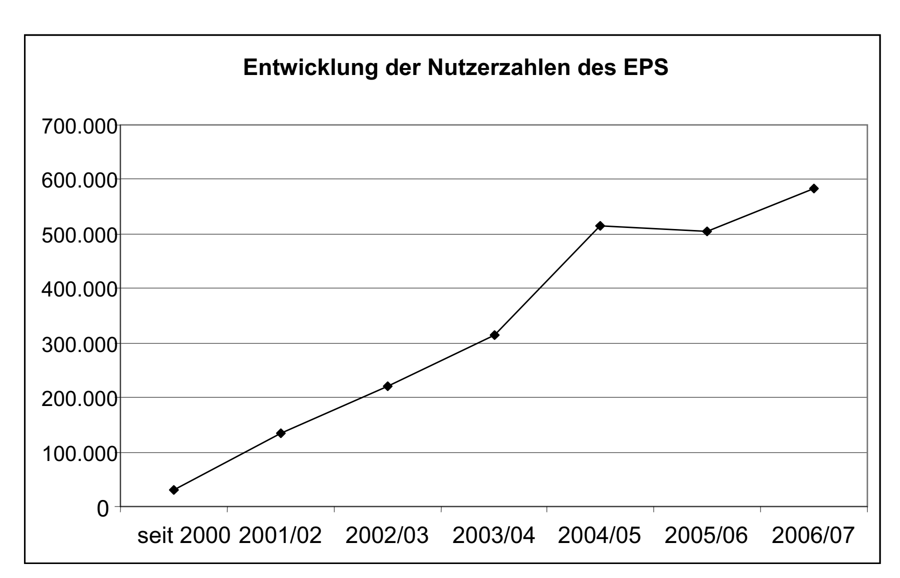


Diagramm 2-1: Entwicklung der Nutzerzahlen des EPS in Europa (vgl. Schärer 2008: 3)

Den Einsatz des EPS in der Grundschule untersucht Kolb (2007a); im Fokus ihrer empirischen Studie steht die Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter über ihr Fremdsprachenlernen reflektieren bzw. wie sie hierbei durch die Arbeit mit dem EPS unterstützt werden. Weit weniger bekannt, weil aus dem Bereich der Sozialen Arbeit stammend, ist eine Studie von Gaupp (2007); sie untersucht den Einsatz des EPS als Instrument der Selbsteinschätzung zur sprachlichen Kompetenzfeststellung von benachteiligten Jugendlichen in der Sekundarstufe I. Die wesentlichen Erkenntnisse beider Studien werden im Folgenden diskutiert – zusammen mit Erfahrungswerten aus der Unterrichtspraxis mit dem EPS.

Tabelle 2-1: Entwicklung der Nutzerzahlen des EPS in Deutschland (vgl. Schärer 2006: 16)

	2001/02	**2002/03**	**2003/04**	**2004/05**
Primarstufe		15.000	15.500	44.000
Sekundarstufe I	7.000	25.000	30.000	24.367
Sekundarstufe II		15.000	15.500	17.500
Berufsbildende Schulen		1.200	1.000	1.000
Hochschule				
Erwachsenenbildung			1.000	1.000
Total	**7.000**	**56.200**	**63.000**	**87.867**

2.2.5 Das EPS in der Diskussion

Frühe Veröffentlichungen stellen das EPS als neues Instrument zur reflexiven Dokumentation und transparenten Bewertung des europaweiten Fremdsprachenlernens vor (vgl. Christ 1998, Nieweler 1998, Gerling/Thürmann 1999). In 2001, dem Europäischen Jahr der Sprachen, wird vermehrt für das EPS geworben (vgl. Gerling 2001, Vogel 2001) und auch in den Folgejahren, als es bereits bekannter wird, finden sich zahlreiche Veröffentlichungen, die das EPS und seine Funktionen beschreiben (vgl. Blasberg-Bense 2003, Helbig-Reuter 2004a, 2004b).

Es folgen Erfahrungsberichte, in denen meist unterrichtspraktische Aspekte diskutiert werden; häufig stammen sie aus dem Bereich der Primarstufe und behandeln die schrittweise Einführung der Arbeit mit dem EPS in den Anfangsunterricht (vgl. Beyer-Kessling 2002, Lippelt et al. 2002, Becker 2003, Schlemminger 2008). Vereinzelt liegen hierzu auch Erfahrungsberichte aus der Sekundarstufe I vor (vgl. Borgwardt 2003, De Florio-Hansen/Altmann 2008). Portfolios als Prüfungsform im Abitur schlägt Inglin (2005) vor; und der Französischlehrer Paul Leuck lässt fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II unterrichtsbegleitend selbst gewählte Themen behandeln und im Dossier des EPS dokumentieren, um so die Reflexion der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung anzuregen (vgl. De Florio-Hansen/Leuck 2008).

Anders als in der obigen Tabelle dargestellt, wird das EPS inzwischen auch im universitären Kontext verwendet, z. B. die Modelle *Portfolio Européen Pour les Enseignants en Langues en Formation initiale* (*PEPELF*) und *Portfolio en Langues et Compétences ciblant l'Auto-évaluation* (*POLCA*):

> PEPELF comme POLCA sont donc des outils pour devélopper des compétences didactiques, adopter une démarche réflexive sur le processus d'apprentissage, s'auto-évaluer et collecter, tout au long de la formation d'enseignant, les traces de différentes expérience d'enseignement / apprentissages des langues. (Canon et al. 2008: 86)

An der *Université de Lille 3* kommt *POLCA* bereits erfolgreich als Instrument professioneller Selbstreflexion zum Einsatz, wie eine Befragung von Lehramtsstudierenden im Masterstudiengang *Didactique des langues et des cultures* ergab (vgl. Canon et al. 2008: 93). *PEPELF*, aus dem vom Europäischen Fremdsprachenzentrum initiierten Projekt *EPOSTL 2* hervorgegangen, liegt auch in englischer und deutscher Fassung vor. Ergebnisse zu seinem Einsatz werden nach Projektende in 2011 erwartet (Projekt-Seite: http://epostl2.ecml.at/).

Anhand der Erfahrungsberichte und unter Einbeziehung ausgewählter Fachliteratur wird die Diskussion über den Einsatz des EPS im Folgenden anhand dominanter Themen ausgerichtet. Das EPS im Zusammenhang mit der Förderung autonomen Fremdsprachenlernens ist für die vorliegende Arbeit zentral und wird deshalb ausführlich im Anschlusskapitel diskutiert (siehe 3.3.3).

Fremdsprachliches Lernen selbst beurteilen

Zumeist konzentriert sich die Diskussion der Unterrichtspraxis mit dem EPS auf Aspekte der Selbsteinschätzung: So wird von Fremdsprachenlehrenden bemängelt, dass die Deskriptoren unvollständig seien, weil einzelne thematische Bereiche fehlten, z. B. Fiktion, Geschichten, Sketche und Hörspiele (vgl. Segermann 2001: 122, 126). Zudem seien die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens zu abstrakt und für Schülerinnen und Schüler nur schwer verständlich. Sie müssten durch Checklisten ergänzt werden, die sich auf konkrete Unterrichtsinhalte beziehen (vgl. Borgwardt 2003: 79). Die Untersuchung von Annika Kolb bestätigte, dass auf das aktuelle Unterrichtsgeschehen abgestimmte Checklisten den Lernenden die Einschätzung ihrer Fertigkeiten erleichtern (vgl. Kolb 2007a: 311). Das Zurückgreifen auf aktuelle Unterrichtsinhalte war aber nur eine der Strategien, die die Grundschulkinder bei der Selbsteinschätzung erfolgreich anwendeten. Weitere Strategien waren der Selbsttest, das Abgleichen der Kann-Beschreibung mit dem inneren Bild des eigenen Könnens und die Suche nach Fremdbestätigung (vgl. Kolb 2008a, 2008d). Hierfür eignet sich – zumindest bei Erwachsenen – der DIALANG-Test hervorragend als Feedback-Instanz (vgl. González 2008: 379); Schülerinnen und Schüler hingegen sind mit dem langwierigen Testverfahren schnell überfordert (vgl. Gaupp 2007: 22) und benötigen Rückmeldung im direkten Gespräch mit der Lehrperson oder im Rahmen einer *peer*-Evaluation (vgl. Kolb 2008b: 102).

Dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Beurteilung ihrer individuellen Fertigkeiten am Kollektiv der Lerngruppe orientieren bzw. ihre Einschätzung mit einem Fremdurteil abgleichen wollen, wundert nicht: Sie sind oftmals nur an solche Beurteilungsformen gewöhnt und benötigen deshalb eine angemessene Anleitung, die schrittweise zur Evaluation der eigenen Leistungen führt (vgl. Legutke 2002: 112). In diesem Zusammenhang zeigte die Studie Gaupps, dass es hilfreich ist, bei der Selbsteinschätzung einen „Probelauf" (Gaupp 2007: 18) durchzuführen, um die Schülerinnen und Schüler für die reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen Stärken und Schwächen zu sensibilisieren.

Fremdsprachenlernen standardisieren versus individualisieren

Auch bei der Arbeit mit dem Dossier berichten Lehrende von Schwierigkeiten: Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der seinen Schwerpunkt auf das Mündliche setzt, fehle die Zeit, Texte oder andere Einlagen zu produzieren (vgl. Lippelt et al. 2002: 275). Der selbstständige Umgang mit dem Dossier bewirke zudem, dass Schülerinnen und Schüler eine neu erlernte Fremdsprache von sich aus verschriftlichten – und das ihrer Erwerbsstufe entsprechend fehlerhaft (vgl. Becker 2003: 44). Die Einlagen im Dossier sollten aber möglichst nicht von der

Lehrkraft korrigiert werden, sondern von den Lernenden selbst, damit das EPS und seine Gestaltung ganz in ihrem Besitz bliebe (vgl. Legutke 2001: 21).

Durch das Eigentumsprinzip des EPS ist also nicht nur ein Umdenken notwendig, die geforderte produktorientierte Arbeit damit nimmt auch noch unmittelbar Einfluss auf die Unterrichtspraxis. Dass das viele Fremdsprachenlehrende abschreckt – „Da muss man ja seinen ganzen Unterricht umschmeißen" (Becker 2008) – haben auch die ersten Ergebnisse eines vom Kultusministerium geförderten Pilotprojekts zur Erprobung des EPS in Niedersachsen ergeben. Im Rahmen des Projekts werden deshalb Lehrerfortbildungen angeboten, die eine erstmalige Implementierung des EPS in den fremdsprachlichen Unterricht vorbereiten und begleiten (vgl. Becker/Krohn 2006: 215).

Nicht nur viele Lehrkräfte finden die durch den Einsatz des EPS im Unterricht geforderte Produktorientierung problematisch; in diesem Zusammenhang steht das EPS auch unter den Vertretern des Portfoliokonzepts immer wieder in der Kritik. Zwar entspricht seine pädagogisch-didaktische Funktion dem Portfoliogedanken, das selbstgesteuerte Lernen durch Reflexion und Dokumentation zu unterstützen, und auch in der positiven Darstellung von Lernleistungen zu Bewertungszwecken knüpft das EPS an das Portfoliokonzept an, aber: „Das EPS geht einen Schritt weiter, indem es Kompetenzen in den kommunikativen Fertigkeiten differenziert über Niveaus (A1 bis C2) mit Kriterien und Indikatoren abbildet" (Thürmann 2006: 444). Durch seine Bezugsgröße, den Referenzrahmen für Sprachen, erfährt das EPS also eine Standardisierung; es rückt erreichte Fertigkeiten und damit auch die Produkte des Fremdsprachenlernens in den Vordergrund – zulasten des prozessualen und reflexiven Arbeitens. Das begründet sich auch in seiner Dreiteilung in Pass, Biografie und Dossier:

> Die Dreigliedrigkeit des ESP – Sprachenpass, Sprachenbiografie, Dossier – trennt, was zusammengehört. Die Beschreibung von persönlichen Sprachlernerfahrungen in der Sprachenbiografie, die viel an reflexiven Momenten aufnehmen könnte, geschieht in dieser Erscheinungsform häufig isoliert von den ausgewählten Artefakten im Dossier und verführt in der Rastrierung der Vorlagen zu minimalistischen Sprachleistungen: Erreichtes wird aufgelistet, datiert, unterschrieben, bestätigt; Wörter – maximal Halbsätze – werden von den Lernenden eingefügt, aber Lerngeschichten, die lohnen gehört zu werden, […] entstehen so oft kaum. (Schwarz 2010: 169f.)

Unter Vertretern des Portfoliokonzepts werden standardisierte Portfolios, wie das EPS, deshalb überaus kritisch diskutiert: Sie wären kaum lernförderlich, so Winter (2006b: 3), weil sie nur den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zur Selbstdarstellung dienten. Und Bräuer (2008: 257) warnt vor „verordneten Hochglanz-Portfolios", spricht sogar von der „Korrumpierung einer schönen Idee", wenn im Zuge der Einführung standardisierter Portfolios versäumt würde, die reflexive Praxis als *das* wesentliche Element des Portfoliokonzepts zu stärken.

Innerhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses wird das EPS zwar einheitlich als wirksames Instrument für die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation angesehen (vgl. Weskamp 2001, Kleppin 2005), die Standardisierung des EPS wird aber durchaus konträr diskutiert. Einerseits gilt es als Bestandteil einer neuen Evaluationskultur, denn durch seine Verbindung zum Referenzrahmen ließen sich fremdsprachliche Lernleistungen angemessen prüfen und bewerten (vgl. Christ 2003: 157). In diesem Zusammenhang wird das EPS auch in Bezug auf die Umsetzung der Bildungsstandards diskutiert – als wirksames Instrument, um Schülerinnen und Schüler als Mitverantwortliche für eine erfolgreiche Implementierung dieser mit einzubeziehen (vgl. Tesch 2007: 10).

Andererseits gilt das EPS innerhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses als eine Art „Rettungsanker" einer zunehmend an Standards und *Output* orientierten Lernkultur: Hierfür müsse bei der Arbeit mit Biografie und Dossier der Schwerpunkt auf die Reflexion fremdsprachlicher Lernprozesse gesetzt werden (vgl. Nandorf 2006: 33). Die Arbeit mit dem Pass hingegen dürfe erst am Ende eines Bildungsgangs stehen, damit die Reflexion zum Kernstück des Umgangs mit dem EPS würde (vgl. De Florio-Hansen/Altmann 2008: 36) – so geschehen in der Studie von Kolb (2007a): Hierfür kamen in der beforschten Portfoliopraxis reflexionsförderliche Arbeitsbögen zum Einsatz. Diese mussten extra konzipiert werden, weil die meisten EPS-Modelle über Materialien verfügen, die eine reflexive Auseinandersetzung mit dem individuellen Fremdsprachenlernen kaum ermöglichen. Das eigens konzipierte Material (siehe auch Kolb 2008c) zielt auf die Reflexion der individuellen Strategienverwendung ab und bezieht auch die emotionale Dimension des Fremdsprachenlernens bzw. subjektive Bedeutungszuschreibungen mit ein (vgl. Kolb 2007a: 140f.).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Arbeit mit dem EPS die reflexive Praxis in besonderem Maße unterstützt: So waren die Schülerinnen und Schüler durch die Bearbeitung der Reflexionsvorlagen befähigt, das Fremdsprachenlernen als individuellen Prozess bewusst wahrzunehmen, im Gespräch vieldimensional zu beschreiben, differenziert zu erklären und als ganzheitliche Erfahrung zu schildern. Bei der reflexiven Auseinandersetzung standen das Verarbeiten von Erfahrungen des Fremdsprachenlernens und die Klärung der individuellen Bedeutsamkeit eines Lerngegenstands im Vordergrund (vgl. Kolb 2007a: 315). Weitere Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfoliopraxis auch die Reflexion der emotionalen Dimension des fremdsprachlichen Lernens mit einbezogen (vgl. Kolb 2007b: 98); hierfür schafft die Arbeit mit dem EPS den notwendigen Raum zur Distanzierung vom kollektiven Lerngeschehen. Das EPS ist also ein Reflexionsinstrument, welches mit den Checklisten und mit dem Dossier zwar der Standardisierung bzw. Produktorientierung unterliegt, durch eine Schwerpunktsetzung auf die Reflexion

von Lernprozessen und unter Einbeziehung entsprechender Materialien dennoch zur Individualisierung des Fremdsprachenlernens beiträgt (vgl. Kolb 2007a: 313).

Mehrsprachigkeit sichtbar machen und aufwerten

In Bezug auf die Förderung des individuellen Fremdsprachenlernens setzt die Studie von Gaupp (2007) den Schwerpunkt auf die Reflexion erreichter Fertigkeiten. Sie untersucht, ob die Arbeit mit dem EPS in Lerngruppen mit benachteiligten Jugendlichen ein geeignetes Instrument zur Kompetenzfeststellung ist. Im mehrwöchigen Versuch in Hauptschulklassen und so genannten BUS-Klassen (Betrieb und Schule) – zum Einsatz kam das Hamburger Modell (vgl. Amt für Bildung 2003) – zeigte sich, dass die Arbeit mit dem EPS dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler eine positive Sicht auf das Fremdsprachenlernen einnehmen, weil sie sich ihrer Kompetenzen bewusst werden und darüber Motivation entwickeln (vgl. Gaupp 2007: 33). Besonders bedeutsam ist die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dem EPS einen höheren Nutzen zuschreiben: Von den mehrsprachigen Jugendlichen wollten 62% das EPS zukünftig weiterführen – von den einsprachigen nur 53% – und das, obwohl sie im Umgang mit den Deskriptoren teilweise erhebliche Probleme hatten (vgl. Gaupp 2007: 28). Damit zeigt sich, dass die Arbeit mit dem EPS der individuellen Mehrsprachigkeit Raum im Fremdsprachenunterricht gibt und so zu ihrer politischen Aufwertung beiträgt.

In diesem Zusammenhang sei auch auf das Potenzial des EPS hingewiesen, individuelle Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer spielerisch zu thematisieren. Hierzu berichtet die Grundschullehrerin Decker (2008), die ihre Schülerinnen und Schüler, ergänzend zu der Arbeit mit der Biografie, Sprachenporträts (siehe hierzu Jenkins/Krumm 2001) erstellen lässt.

Grundsätzlich aber überrascht, dass viele Modelle einsprachig sind bzw. mit Deutsch, Französisch und Englisch „nur" in den drei offiziellen Sprachen Europas vorliegen, obwohl auf die Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler extra hingewiesen wird. So heißt es etwa in den Handreichungen aus Thüringen für die Primarstufe: „Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund sollten also ausdrücklich ermutigt werden, Fähigkeiten in einer anderen Sprache zu ‚testen'" (Kultusministerium Thüringen 2002: 6, Hervorhebung i. O.). Einzige Ausnahme bildet das zumindest teilweise ins Türkische übersetzte Hamburger Modell für die Sekundarstufe I, das deshalb auch in der Studie Gaupps (2007) zum Einsatz kam.

Auch in der Erwachsenenbildung findet das EPS meist in Integrations- und Sprachkursen für Migranten Verwendung (vgl. Lazenby-Simpson 2003, Grimmer 2005). In diesem Zusammenhang muss auf das Projekt *Milestone* hingewiesen werden, aus dem ein EPS für Zugewanderte hervorgegangen ist, die im Rahmen

eines Sprachkurses die Sprache des Gastlandes erlernen (Projekt-Seite: http://www.eu-milestone.de).

Den Einsatz von Schreibportfolios im universitären DaZ-Unterricht untersucht derzeit Ballweg in einer empirischen Studie. In diesem Bereich zeichnet sich bereits ab, dass es an Lehrerfortbildungen für den erfolgreichen Einsatz des EPS bedarf; der Nutzen der pädagogisch-didaktischen Funktion, v. a. aber die Anleitung zur Reflexion der eigenen Strategienverwendung für ein effektiveres Lernen würden bislang vernachlässigt (vgl. Ballweg/Stork 2008: 398).

Um diese und die beschriebenen schulpraktischen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit dem EPS für die Zukunft nutzbar zu machen, wurde das Netzwerk *Training teachers to use the European Language Portfolio* gegründet. Es hat zum Ziel, Fremdsprachenlehrende bei der Implementierung des EPS in den Unterricht zu unterstützen, indem das Netzwerk einen grenzüberschreitenden Erfahrungsaustausch über die Seite http://elp.ecml.at ermöglicht. Langfristig soll das EPS dadurch bekannter werden und sich sein Einsatz innerhalb Europas weiter verbreiten (vgl. Bosshard 2007: 32).

Bezüglich der Verbreitung des EPS wird zunehmend auch über *software*- und internetgestützte Lösungen diskutiert (vgl. Neuhoff 2007: 52, De Florio-Hansen 2008: 12). Die Hintergründe dieser Entwicklung stehen unmittelbar im Zusammenhang mit dem sich vollziehenden Wandel von Portfolios zu ePortfolios und der allgemeindidaktischen Diskussion darüber.

2.3 Vom Portfolio zum ePortfolio

Es wurde gezeigt, dass sich Portfolios hinsichtlich der Dimensionen *Zweck*, *Inhalte* und *Entscheidungen* über diese unterscheiden (siehe 2.1). Im Zuge technologischer Entwicklung kommt das *Medium* als weitere Dimension hinzu: "There has been an evolution from paper based portfolios to electronic (mainly web based) portfolios“ (Álvarez et al. 2008: 2). Portfolios, die sich auf die Verwendung elektronischer Medien stützen – meist eine Portfolio-*Software* und das Internet –, werden als *ePortfolios* bezeichnet. Weitere Bezeichnungen sind *digitales Portfolio*, *webbasiertes Portfolio* bzw. *Webfolio* (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007: 14). Vereinzelt werden auch alternative Begriffe verwendet, z. B. *e-folio* (vgl. Meyer/Latham 2008: 34).

2.3.1 Entwicklung und Verbreitung von ePortfolios

ePortfolios kamen schon in den frühen 90er Jahren an vielen US-amerikanischen Universitäten zum Einsatz. Ursprünglich hatte die Einbindung elektronischer

Medien in die Portfoliopraxis zum Ziel, Studierende in ihren Medienkompetenzen zu fördern. Das galt insbesondere für die Ausbildung von Lehrkräften. Hierzulande spiegelt sich diese Entwicklung in den so genannten Medien-Portfolios wider, mit denen angehende Lehrerinnen und Lehrer ihre während der Ausbildung erworbene Medienkompetenz dokumentieren, z. B. im „Portfolio: Medienkompetenz", das in Nordrhein-Westfalen Bestandteil der Lehrerbildung ist (vgl. hierzu Hauf-Tulodziecki/Moll 2001: 105).

Zu Beginn dieser Entwicklung unterstützte der Einsatz elektronischer Medien die Möglichkeit, Inhalte eines Portfolios digital zu erstellen, zu sammeln, zu verwalten, umzugestalten und zu überarbeiten. Portfolioinhalte ließen sich so nicht nur einfacher handhaben und verwalten, sie konnten auch multimedial präsentiert werden. Auch Portfoliogespräche, die zunächst anhand von Papierausdrucken der digital gespeicherten Sammlung geführt wurden, stützen sich heute auf den Einsatz von Web 2.0-Technologien und *Social-Software*. Inzwischen existieren ganze ePortfolio-Systeme, welche die Lernreflexion und -dokumentation durch entsprechende *Tools* unterstützen sollen. Dazu zählen z. B. die Möglichkeit, ausgewählte Inhalte an verschiedene Empfänger zu versenden oder im Internet zu veröffentlichen. Zugriffskontrollen durch die *User* sichern die Portfolioinhalte. Es gibt benutzerdefinierte Vorlagen zur Reflexion und Evaluation, die Möglichkeit des Imports von Dateien, das Setzen von Querverweisen zwischen ausgewählten Inhalten, die Eingabe von Stichwörtern und schließlich die Archivierung der Inhalte bzw. den Export des gesamten ePortfolios. Weitere Funktionen und eine Bewertung verschiedener ePortfolio-Produkte für den Einsatz an Hochschulen (z. B. *Mahara*, *Elgg*) sind bei Hornung-Prähauser et al. (2007) und bei Himpsl und Baumgartner (2009) einzusehen.

Mit der Entwicklung von ePortfolios stieg in den USA das Interesse am Portfoliokonzept rapide an – "The term 'electronic portfolio', or 'ePortfolio', is on everyone's lips" (Batson 2002: 1, Hervorhebung i. O.) – und führte in den Folgejahren zu einer enormen Verbreitung der Arbeit mit ePortfolios an Hochschulen und Universitäten: "Hundreds of academic institutions are variously studying, using, or innovating e-portfolio systems" (Cohn/Hibbits 2004: 7). Diese rasche Verbreitung sorgte für einen regelrechten *Hype* um ePortfolios, der zur Folge hatte, dass sich mit ihrem Einsatz auch der Glaube an eine verbesserte pädagogische Praxis verbreitete: "Webfolios may have the most significant effect on education since the introduction of formal schooling" (Love et al. 2004: 24). Andererorts war sogar von Revolution die Rede: „Debemos tener presente que el portafolio digital ya es una realidad, que se está convirtiendo en una herramienta revolucionaria en el ámbito educativo en general" (Ruiz Madrid/ López Fernández 2004: 392).

Die regelrechte ePortfolio-Euphorie wurde in der einschlägigen Literatur zwar durchaus zynisch kommentiert – "The electronic portfolio (e-portfolio) is higher

education's new 'got to have it' tool" (Cohn/Hibbits 2004: 7, Hervorhebung i. O.) –, kritisch hinterfragt jedoch nur selten – "The Electronic Portfolio Boom: What's it All About?" (Batson 2002: 1) oder: "EPortfolio: What's behind the hype?" (Walz 2004: 1). Dennoch stieg der Einsatz von ePortfolios im universitären Bereich nicht nur in den USA, sondern in den Folgejahren auch europaweit, zunehmend an.

Einsatz von ePortfolios an Hochschulen

Hornung-Prähauser et al. (2007) geben in ihrem Forschungsbericht einen Überblick zum derzeitigen Nutzen von ePortfolios an Hochschulen und zeigen ihren internationalen Einsatz und ihre Verwendung anhand der Beispielländer USA, Großbritannien, Finnland und den Niederlanden:

- In den USA werden ePortfolios als Instrumente der Leistungsbeurteilung und zur Karriereplanung verwendet. Weil sich viele Hochschulen für die professionelle Weiterempfehlung ihrer Absolventen bemühen, setzen ePortfolios den Schwerpunkt oftmals auf berufliche Orientierung und Kompetenzdarstellung. Im Bereich der Lehrerausbildung werden ePortfolios auch als Instrumente der Selbstreflexion eingesetzt, um Erfahrungen in der Lehre, z. B. während eines Schulpraktikums, zu bearbeiten.
- An Großbritanniens Universitäten werden ePortfolios als persönliches Entwicklungsinstrument eingesetzt: Bei der Arbeit damit übernehmen Studierende die selbstständige Planung ihres Hochschulstudiums mit dem Ziel eines erfolgreichen Abschlusses. Mit im Fokus steht dabei die Förderung lebenslangen Lernens durch das Führen eines ePortfolios.
- Auch in Finnland werden ePortfolios zur Studienplanung und -begleitung eingesetzt mit dem Ziel, die Studiendauer zu reduzieren. Studierende nutzen ihr ePortfolio als wirksames Instrument für eine realistische und zielgerichtete Lernplanung und als Gesprächsgrundlage bei der individuellen Studienberatung in Tutorenprogrammen.
- In den Niederlanden sind ePortfolios an zahlreichen Universitäten als Werkzeuge kompetenzorientierter Studien fest implementiert. Studierende weisen in ihren ePortfolios den Erwerb selbst ernannter Kompetenzen oder erreichte curriculare Lernvorgaben nach. Wie auch in Finnland unterstützt der Einsatz von ePortfolios in den Niederlanden die individuelle Studienplanung und -beratung (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007: 107-152).

Neben den USA, Großbritannien, Finnland und den Niederlanden wächst auch in vielen anderen Ländern der Nutzen von ePortfolios im Hochschulbereich – wenn auch bislang oftmals in Form von Einzelinitiativen. Um die aus den

Initiativen hervorgegangenen Erfahrungen zu bündeln und für die zukünftige Portfoliopraxis nutzbar zu machen, haben sich national wie international zahlreiche Netzwerke gegründet.

ePortfolio-Initiativen und -Netzwerke

Über praktische Erfahrungen innerhalb Spaniens informiert die „Red Portfolio Electrónico". Landesweit wurden im Jahr 2007 ca. 70 ePortfolio-Aktivitäten in verschiedenen Bildungs- und Erziehungskontexten gezählt. Dabei nimmt auch hier mit 97,1% der universitäre Einsatz den größten Anteil ein. Die Vereinigung hat zum Ziel, die Lehr- und Lernerfahrungen im Umgang mit ePortfolios zu evaluieren und für die zukünftige Portfoliopraxis sinnvoll zu nutzen. Dies soll in Form von Implementierungsplänen für die verschiedenen Bildungsbereiche und durch Handreichungen für die ePortfolio-Klientel – für Lehrende, Studierende, Schülerinnen und Schüler, Arbeitnehmer und Arbeitgeber – geschehen. Ein weiteres Vorhaben der Vereinigung ist die Entwicklung eines ePortfolio-Systems, das sich je nach den Bedürfnissen seiner Nutzer individuell anpassen lässt, das aber v. a. einen Schwerpunkt auf das reflexive Schreiben setzt. Dieses Vorhaben ist unmittelbar an die Entwicklung pädagogischer und technischer Fortbildungsmaßnahmen gekoppelt (vgl. Barberá Gregori et al. 2007: 7, 10).

Auf europäischer Ebene sei besonders auf die Initiative „ePortfolio for all" des *European Institute for eLearning* (EIfEL) hingewiesen, die seit 2003 an einer groß angelegten Kampagne zur Verwirklichung der Lissabonner Ziele arbeitet; dazu zählen das Stärken des Wachstums und der Wettbewerbsfähigkeit im Wirtschaftsraum Europa, das Ansteigen der Beschäftigungsquote und die Vergrößerung des sozialen Zusammenhalts (vgl. Europäischer Rat 2000: 3). Hierfür sollen bis 2010 alle Bürgerinnen und Bürger Europas über ihr eigenes ePortfolio verfügen. Um das Vorhaben voranzutreiben, werden die beteiligten Bildungsinstitutionen in allen Phasen der Einführung und Implementierung eines ePortfolios unterstützt – durch Workshops, Fort- und Weiterbildungsprogramme auf nationaler Ebene, durch internationale Expertentreffen und Konferenzen. Ein weiteres Ziel des Projekts ist es, die weltweit bestehenden Erfahrungen aus der Praxis zusammenzutragen und für zukünftige Vorhaben zu nutzen, denn:

> While some countries and regions are already providing the infrastructure required to offer ePortfolio access to all citizens, other regions and countries are considering it, and others have yet to discover its possibilities. (EIfEL 2009: 1)

Eine weitere europäische Initiative ist das *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Es knüpft an die US-amerikanische Einsatzform von ePortfolios in der Lehrerausbildung an, richtet sich aber ausschließlich an Studierende mit fremdsprachlichen Unterrichtsfächern; damit steht es in unmittelbarem Zusammenhang mit dem EPS. Hauptziel der Initiative ist es, ein

ePortfolio bereitzustellen, in dem Lehramtsstudierende ihr im Studium erworbenes Fachwissen dokumentieren, Erfahrungen in der Lehre reflektieren und ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten anhand der Deskriptoren des Referenzrahmens beurteilen (vgl. Newby 2007: 23).

Einsatz von ePortfolios in Schulen

Eine europäische Initiative, die zur Verbreitung der Arbeit mit ePortfolios in der schulischen Unterrichtspraxis beitragen soll, ist das vom Leonardo-da-Vinci-Programm geförderte Projekt *MOSEP – More Self-Esteem with my e-Portfolio*. Es hat darüber hinaus zum Ziel, die Anzahl der Schul- und Ausbildungsabbrüche europaweit nachhaltig zu reduzieren und richtet sich deshalb an Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 16 Jahren. Bei der Arbeit mit ePortfolios sollen sich Heranwachsende ihrer individuellen Kompetenzen, auch außerschulischer Art, bewusst werden und dadurch Selbstvertrauen und Motivation entwickeln. Im Rahmen des Projekts werden methodisch-didaktische und technische Trainingskurse für Lehrkräfte angeboten und es erfolgt die Bereitstellung eines geeigneten ePortfolio-Produkts (vgl. Attwell et al. 2007: 6-8).

Von dieser Initiative abgesehen, sind ePortfolios in der Schulpraxis international, wie national bisher wenig bis kaum verbreitet – auch in den USA, wo die Entwicklung ihren Anfang nahm. Innerhalb Europas ist Österreich als Vorreiter der schulischen Arbeit mit ePortfolios anzusehen. Für eine Verbreitung an österreichischen Schulen hat sich innerhalb des europäischen Netzwerks „ePortfolio for all" die „E-Portfolio Initiative Austria" (http://www.e-portfolio.at) gegründet; diese arbeitet an der Konzeption eines geeigneten Modells zur Reflexion und Dokumentation von Lernprozessen und -produkten und verfolgt das Ziel einer landesweiten Implementierung. Hierfür wird der Einsatz von ePortfolios derzeit an etwa 100 Schulstandorten systematisch erprobt.

Stellvertretend für ePortfolio-Initiativen an deutschen Schulen steht das vom Hessischen Kultusministerium geförderte Schulentwicklungsprojekt „ePortfolio – Wege zur Veränderung der Lernkultur im Unterricht" (www.eportfolio-hessen.de). Im Rahmen des Projekts wurde die Arbeit mit einem speziell konzipierten ePortfolio in sechs Schulklassen der 7. und 8. Jahrgangsstufen initiiert und durch Fortbildungen für die daran beteiligten Lehrkräfte begleitet. Ziele des Projekts sind die Stärkung des individualisierten, binnendifferenzierten Lernens, das Anregen der Lernprozessreflexion und -dokumentation und die Förderung von Medienkompetenzen (vgl. Fink 2007: 46). Empirisch begleitet wurde es von Fink (2010): Seine Studie untersucht, inwiefern individuelle Lernprozesse durch *Online*-Kommunikation über das eigene Lernen bzw. das Geben und Erhalten von Feedback beeinflusst werden. Wichtige Ergebnisse der Studie sind, dass

Schülerinnen und Schüler ePortfolios für das selbstreflexive Lernen nutzen, indem sie ihre Arbeiten mit denen anderer vergleichen, prüfen, verändern, strukturieren und ordnen, arrangieren und optimieren oder beim Vergleichen Anregungen gewinnen, weil sie dadurch neue Perspektiven für den Blick auf die eigene Arbeit einnehmen (vgl. Fink 2010: 269). In weiteren Veröffentlichungen zum Projekt werden ePortfolios zu Beratungszwecken und zur Förderung des selbstständigen Lernens diskutiert (vgl. Fink 2008, Fink/Gänger 2008).

Weitere ePortfolio-Aktivitäten oder Hinweise auf ihren unterrichtspraktischen Einsatz an deutschen Schulen lassen sich nur schwer ausmachen (z. B. an der Maria-Ward-Mädchenrealschule in Eichstätt werden in Arbeitsgemeinschaften ePortfolios zu Bewerbungszwecken erstellt). Umso wichtiger erscheint an dieser Stelle ein Blick auf den internationalen Diskurs über ePortfolios und ihre Verwendung in der pädagogischen Praxis.

2.3.2 ePortfolios in der Diskussion

Der in den USA Ende der 90er, Anfang der 2000er Jahre einsetzende *Hype* um ePortfolios wurde von einer enormen Publikationstätigkeit begleitet: Über den Einsatz in der Lehrerbildung liegen die meisten Erfahrungsberichte vor; sie diskutieren ePortfolios als Instrumente der professionellen Selbstreflexion (vgl. Montgomery 2003, Peters et al. 2005, Smits et al. 2005, Wetzel/Strudler 2005). Weitere Publikationen thematisieren ePortfolios zu Bewertungszwecken im universitären Bereich (vgl. Lorenzo/Ittelson 2005, Baeten et al. 2008); hierfür werden auch Empfehlungen zur Implementierung diskutiert (vgl. Gathercoal et al. 2002, Treuer/Jenson 2003, Love et al. 2004, Meyer/Latham 2008). Über den Einsatz von ePortfolios in Schule und Unterricht finden sich deutlich weniger Veröffentlichungen (vgl. Falls 2001, McLeod/Vasinda 2009).

In vielen Publikationen werden die zahlreichen Vorteile angepriesen, welche sich aus der veränderten Handhabung und Organisation durch die Übertragung der Portfoliopraxis in ein elektronisches Medium ergeben. Eine nahezu vollständige Liste dieser Vorteile ist zu finden bei Butler (2006):

Electronic portfolios:

- Are easier to search, and records can be simply retrieved, manipulated, refined and reorganised;
- Reduce effort and time;
- Are more comprehensive and rigorous;
- Can use more extensive material;
- Include pictures, sound, animation, graphic design and video;
- Are much smaller;
- Are cost effective to distribute;

- Are instantly accessible;
- Can have an organisational structure that is not linear or hierarchical;
- Are easy to carry and share with peers, supervisors, parents, employers and others;
- Allow fast feedback;
- Showcase the technological skills of the creator;
- Provide access to a global readership if they are based on the web. (Butler 2006: 12)

Auf der Grundlage dieser Vorteile wird ePortfolios im Vergleich zu papiernen Portfolios ein deutlicher Mehrwert auf der pädagogisch-didaktischen Ebene zugesprochen. Dass es hierfür an empirischen Belegen mangelt, wurde inzwischen erkannt (vgl. Barrett 2005: 14), und so schloss sich bald die Forderung an, den Einsatz von ePortfolios und ihren im Zuge des *Hypes* als gegeben angesehenen Mehrwert gegenüber Papiermodellen empirisch zu prüfen (vgl. Butler 2006: 14).

Dieser Forderung folgend wurde im weiteren Diskussionsverlauf auch vor möglichen Negativeinflüssen durch das Arbeitsmedium gewarnt: “While the electronic or digital format of a portfolio can make it an engaging project for the student, care must be taken to assure that the technology does not overwhelm the project” (Lafford/Foard 2007: 71). So würde beim Einsatz von ePortfolios der Schwerpunkt häufig auf die digitale Gestaltung gesetzt – zulasten des inhaltlichen Arbeitens:

> One major disadvantage of using electronic portfolios is that students tend to emphasize form over substance. With a various functions or special effects provided by computer software, students often spend lots of time to experiment with different layouts of the electronic portfolios instead of the content. (Kritsonis/Lai 2007: 5)

Weitere Nachteile könnten sich durch ablenkende Elemente ergeben, z. B. ein überfrachtetes *Interface* oder verspielte *Tools*. Deshalb sollte bei der Auswahl eines geeigneten ePortfolios besonders auf ein schlichtes Design und lernförderliche Funktionen geachtet werden (vgl. Challis 2005: 8). Auch die *Usability* sei ein wichtiges Auswahlkriterium; hier hatten Erfahrungsberichte gezeigt, dass sich Schwierigkeiten mit der Bedienung negativ auf die Arbeitsbereitschaft auswirkten – sowohl bei Studierenden (vgl. Tosh et al 2005: 11), als auch bei Schülerinnen und Schülern (vgl. Lafford/Foard 2007: 71).

Im deutschsprachigen Raum wird die Entwicklung von ePortfolios von ähnlichen Innovationsgedanken getragen: Neben den Vorteilen der Handhabung eines internetgestützten Portfolios im Vergleich zu einem Papiermodell – umfangreiches Sammeln von Multimedia-Lernprodukten, vereinfachte Aktualisierung und Duplizierbarkeit von Dokumenten, inhaltliche Verknüpfungen, raum- und zeitunabhängiger Zugriff (vgl. Hilzensauer/Hornung-Prähauser 2006: 4, Hornung-Prähauser et al. 2007: 29f.) – wurden innerhalb der Diskussion weitere Schwer-

punkte gesetzt: Zum einen soll der Einsatz von ePortfolios Medienkompetenzen quasi „nebenbei" fördern (vgl. Bisovsky/Schaffert 2009: 6), zum anderen wird von einer motivierenden Wirkung durch die Verwendung „cooler" *Tools* ausgegangen (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007: 30). Darüber hinaus wird sich mit dem Einsatz von ePortfolios eine Stärkung der Feedback-Kultur erhofft:

> Die einfache Zugänglichkeit des E-Portfolios bietet Potenzial zur intensiveren Rückmeldung und Lernprozessentwicklung und einen Austausch zwischen Lernenden, auch über Instituts- und Klassenraumgrenzen hinaus. (Bisovsky/Schaffert 2009: 6)

In diesem Zusammenhang hat die unter 2.3.1 vorgestellte Studie Finks bestätigt, dass Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit ihren ePortfolios im Unterricht die Möglichkeiten des Feedbackgebens und -erhaltens intensiv nutzen: „Dabei erhalten insbesondere der Austausch und das Feedback zwischen den Schülern ein deutlich stärkeres Gewicht" (Fink/Gänger 2008: 15).

Das *Online*-Feedbackgeben und -erhalten gilt als fester Bestandteil innerhalb des Arbeitsprozesses mit einem ePortfolio. Insgesamt wird zwischen fünf Prozessen unterschieden, die charakteristisch für die Arbeit mit ePortfolios sind. Diese sind zirkulär angeordnet, d. h. sie werden von den Lernenden im Rahmen der Arbeit mit ePortfolios immer wieder neu durchlaufen:

1. *Zielsetzung und Kontext der Portfolioarbeit klären*: Lehrende und Lernende legen im Vorfeld Zielsetzungen, Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen der Arbeit mit dem ePortfolio fest. Die festgelegten Ziele werden von den Lernenden in ihren ePortfolios ausformuliert und in Teilziele „zerlegt"; sie dienen der Selbstüberprüfung im Lernverlauf.
2. *Dokumente sammeln, auswählen und verknüpfen*: Die Lernenden erstellen und sammeln multimediale Lernprodukte bzw. wählen daraus solche aus, die ihren Fortschritt bezogen auf ein zuvor bestimmtes Teilziel bestmöglich widerspiegeln. Damit wird das Erreichen eines Lernziels im ePortfolio abgebildet.
3. *Lernprozess reflektieren und steuern*: Die Arbeit mit ePortfolios wird von der ständigen Reflexion individueller Lernleistungen begleitet. Die kontinuierliche Beobachtung des eigenen Lernprozesses dient dem Ermitteln geeigneter Lernwege und der Überwachung des Erreichens von Lernzielen.
4. *ePortfolio-Dokumente präsentieren und weitergeben*: Beim Präsentieren und Weitergeben von Portfolioinhalten geht es um das Betrachten und Kommentieren von Produkten und Prozessen des Lernens. Hier ist das *Online*-Feedbackgeben und -erhalten angesiedelt.
5. *Lernprozesse und Kompetenzen bewerten und evaluieren*: Am Ende dienen die im ePortfolio gesammelten Produkte als Grundlage der Leistungsbewertung. Neben den Produkten sollen bei der Arbeit mit ePortfolios auch die

abgebildeten Prozesse, die zum Erreichen eines Ziels geführt haben, in die Bewertung einfließen (vgl. Hilzensauer/Hornung-Prähauser 2006: 5-7).

Abgesehen von der Möglichkeit des multimedialen Sammelns und des *Online*-Feedbackgebens und -erhaltens, lassen die dargestellten ePortfolio-Prozesse keinen eindeutigen Mehrwert gegenüber der Arbeit mit Papierportfolios erkennen. Und so wird – anknüpfend an die US-amerikanische Diskussion über ePortfolios – inzwischen auch im deutschsprachigen Raum erkannt, dass es an empirischen Studien fehlt, die einen Mehrwert von ePortfolios gegenüber Papiermodellen belegen. Hornung-Prähauser et al. (2007: 30), die in ihrem Forschungsbericht einen Überblick zur internationalen Verwendung von ePortfolios in der universitären Ausbildung geben, kommen zu dem Schluss, dass es eine „Herausforderung ist, den Mehrwert und [die] Effizienz der technologieunterstützten ePortfolio-Arbeit gegenüber einer bereits bestehenden Lösung zu identifizieren." Dies will die vorliegende Studie für das fremdsprachliche Lernen leisten.

2.4 ePortfolios zum Fremdsprachenlernen

Im Zuge der dargestellten Verbreitung von ePortfolios setzte auch die Entwicklung von *software*- und internetgestützten EPS-Modellen ein. Über die Anfänge dieser Entwicklung heißt es an offizieller Stelle:

> During the first years of the ELP project, no fully-fledged electronic ELPs were created, although quite a few ELP projects maintained a Website. Reasons for this fact may include not only the expected high cost, but also, for example, difficulties in creating satisfactory electronic implementations of the "Working Dossier" in a (school) world which is still dominated by paper and pencil. However, having a completely electronic, Web-based ELP is an interesting idea that should be investigated further in the future. (Schneider/Lenz 2001: 56, Hervorhebung i. O.)

Begründet wird der Innovationsgedanke durch die Aktualisierung von Pass, Biografie und Dossier, die Fremdsprachenlernende im Verlauf des Lernens regelmäßig vornehmen, und die sich durch die Möglichkeiten der digitalen Textverarbeitung vereinfacht und beschleunigt. Zudem erleichtere und vergünstige ein elektronisches Modell die Verbreitung und Vervielfältigung von Checklisten und Arbeitsbögen und ließe ihre Anreicherung durch Hinzufügen individuell zugeschnittener Materialien zu. Und auch bezogen auf die Vorzeigefunktion erscheine ein internetgestütztes EPS innovativ, um zu Bewerbungszwecken *online* eine Einsicht in ausgewählte Inhalte zu ermöglichen (vgl. Schneider/Lenz 2001: 56). Damit wird die Entwicklung vom papiernen EPS zum elektronischen Modell – zumindest in ihren Anfängen – von denselben Innovationsgedanken getragen, wie die vom papiernen Portfolio zum ePortfolio.

2.4.1 ePortfolio-Entwicklungen und ihre Erprobung

Inzwischen liegen – auch für den schulischen Gebrauch – verschiedene ePortfolios für das Fremdsprachenlernen vor. Bereits akkreditierte Modelle tragen zum „e“ die offizielle Bezeichnung als EPS im Namen. In ihre Entwicklung flossen neben den dargestellten Innovationsgedanken weitere Überlegungen ein, die im Folgenden aufgezeigt werden.

Die Darstellung der Modelle erfolgt aus der Nutzerperspektive, ist nicht wertend und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, was die Erwähnung sämtlicher *Tools* und Funktionen betrifft.[5] Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Beschreibung als Momentaufnahme eines ständigen *work in progress* zu betrachten ist und deshalb möglicherweise schon bald nicht mehr dem jeweils aktuellen Entwicklungsstand entspricht. Im Anschluss an die Beschreibung jedes Modells werden anhand von Berichten bzw. empirischen Daten – sofern hierzu Veröffentlichungen vorliegen oder Vorträge gehört wurden – Erfahrungen zu seinem Einsatz in der Praxis des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens dargestellt.

2.4.1.1 *European Language ePortfolio* (ALTE/EQUALS)

Das *European Language ePortfolio* (*eELP*) ist bereits im Jahr 2000 in Zusammenarbeit der „Association of Language Testers in Europe“ (ALTE) und der „European Association for Quality Language Services“ (EQUALS) entstanden. Es ist das erste elektronische EPS und wurde als solches auch vom Europarat akkreditiert. Das *eELP* richtet sich an Erwachsene und kann ohne Anbindung an eine Bildungsinstitution verwendet werden. Die Arbeitssprachen sind Englisch und Französisch.

Inhaltlich und strukturell basiert das *eELP* auf einer von der Vereinigung herausgegebenen Papierversion und soll diese als zusätzliches Instrument ergänzen: Der Sprachenpass enthält neben einem Kompetenzraster auch den EUROPASS zur Dokumentation und Präsentation fremdsprachlicher Fertigkeiten. Die Sprachenbiografie untergliedert sich in einzelne Unterkapitel (Lernziele, Lernstrategien, Sprachlernerfahrungen, interkulturelle Erfahrungen und Angaben zur Sprachlernbiografie). Im Dossier kann eine Sammlung multimedialer Lerndokumente erstellt werden.

Zur Nutzung des *eELP* wird unter http://www.eelp.org eine *Software* herunter geladen und auf dem Computer fest installiert. Auf der Internetseite wird auch

[5] Wo möglich wurde Kontakt mit den Modell-Entwicklern aufgenommen; als weitere Validierungsstrategie der eigenen Nutzerperspektive dienten Erfahrungsberichte, die Lehramtsstudierende im Rahmen des Hauptseminars „Reflexion über Lehre und Lernen im Fremdsprachenunterricht“ im Sommersemester 2010 an der Universität Bremen erstellten.

auf den Vorteil eines digitalen Sprachenportfolios verwiesen: die Speicherung multimedialer Lerndokumente und die langfristige Archivierung von Inhalten. Hierzu ist es besonders wichtig, dass alle *eELP*-Nutzer bei der Registrierung eine E-Mail-Adresse angeben, um über *Updates* der *Software* informiert zu werden. Empfehlungen zum *Software*-Einsatz und Angaben zum Datenschutz sind ebenfalls über die oben genannte Seite einzusehen.

2.4.1.2 *Europees Taalportfolio* (Niederlande)

Direkt über das Internet zu erreichen ist das *Europees Taalportfolio* (*ETP*) aus den Niederlanden: http://europeestaalportfolio.nl/. Es wurde im Auftrag des *Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen* herausgegeben und im Jahr 2007 durch den Europarat akkreditiert.

Beim Umgang mit dem *ETP* kann nach einer einmaligen Registrierung zwischen verschiedenen Versionen gewählt werden, welche sich in Inhalt, Komplexität und *Interface* je nach Bildungsbereich unterscheiden. Allen Versionen gemein ist die Dreiteilung in *Taalpaspoort*, *Taalbiografie* und *Taaldossier*. Einzelne Bereiche können zur Ansicht und zur Kommentierung freigeschaltet werden. Besondere Erwähnung findet die Hinterlegung der Deskriptoren zur Selbsteinschätzung mit Beschreibungen zu konkreten Kommunikationssituationen und Beispielaufgaben für einen Selbsttest (siehe hierzu Meijer/van Kleunen 2006: 23f.).

Bereits 1999 berichtet Meijer, damaliger Koordinator des Projekts, über die Idee und erste Bemühungen, ein elektronisches EPS zu entwickeln. Ausgangsüberlegungen waren, die vereinfachte Aktualisierung der Portfolioinhalte und die Bereitstellung einer mehrsprachigen Version (vgl. Meijer 1999: 32). Nachdem im Jahr 2001 eine Papierversion für Berufsbildende Schulen durch den Europarat akkreditiert worden war, intensivierte sich sein Einsatz landesweit. Die nun folgenden Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis bestätigten das Vorhaben, ein elektronisches Modell zu konzipieren: Viele Portfolios erreichten den enormen Umfang von 80 und mehr Seiten und ließen sich aus Platznot nicht in Klassenräumen aufbewahren – geschweige denn ein Leben lang fortführen (vgl. Meijer 2004: 58). Zudem ließen sich einzelne Portfolioinhalte nicht miteinander vernetzen, so dass z. B. die Ergebnisse einer Selbsteinschätzung in der Biografie per Hand in den Pass übertragen werden mussten. Diese Erfahrungen führten zur der Schlussfolgerung: „Digitalisieren (am liebsten web-based) ist da wohl eine *conditio sine qua non*“ (Westhoff 2004: 56, Hervorhebung i. O.).

Seit seiner Konzeption im Jahr 2004 wird das *ETP* kontinuierlich weiterentwickelt. Regelmäßige Evaluationen begleiten diesen Prozess. Aus einer Befragung

von 2007, an der 1.200 Fremdsprachenlernende teilnahmen, geht u. a. hervor, dass die Arbeit mit dem *ETP* als sinnvoll bewertet wird, weil sie das Fremdsprachenlernen durch Dokumentation, Reflexion und Selbsteinschätzung unterstützt, und von den Lernenden weitestgehend selbstständig am Computer durchgeführt werden kann (vgl. Tuin 2007: 16).

Neben quantitativen Erhebungen wurden auch qualitative Befragungen durchgeführt. Im Interview mit Grundschulkindern stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler in der computer- und internetgestützten Portfoliopraxis verschiedene Vorteile erkennen: Schülerin Rowena z. B. lobt die unbegrenzte Haltbarkeit des *ETP*: „Rowena vindt een voordeel van het portfolio dat je het altijd kunt bewaren“ (Bergsma/Zocca 2005: 24). Schüler Menno erklärt, dass er sein Sprachenportfolio über das Internet erreiche und sich dafür nur einloggen müsste. Und Schülerin Melany ergänzt, dass es dafür ein Passwort gäbe, so dass niemand ohne Erlaubnis ihr Portfolio einsehen könne:

> Menno geeft aan dat hij het taalportfolio ook thuis kann gebruiken via internet. Hij hoeft alleen maar in te loggen. Melany voegt daaraan toe dat iedere gebruiker een eigen wachtwoord heeft. Dus niemand kan bij haar portfolio. (Bergsma/Zocca 2005: 24)

Weitere Ergebnisse der qualitativen Befragung betreffen das Design: Die Kinder wünschen sich ein weniger schlichtes, sachlich aussehendes *Interface*, buntere Farben und die Möglichkeit, ein Foto hoch zu laden (vgl. Bergsma/Zocca 2005: 24). Solche Verbesserungsvorschläge zur persönlichen Gestaltung des *ETP* wurden in der aktuellen Version für die Primarstufe bereits umgesetzt.

Aus der Befragung von Lehrkräften geht hervor, dass Schülerinnen und Schüler der Arbeit mit dem *ETP* gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt sind. Sie erführen das computer- und internetgestützte Arbeiten als etwas Eigenes und zeigten sich überaus enthusiastisch (vgl. van Kleunen 2005: 74). Für viele Lehrkräfte ist die Digitalisierung aber nicht nur mit Vorteilen verbunden: So würde das Ausfüllen der Biografie am Computer als weniger ertragreich für die Reflexion und Bewusstwerdung beurteilt als bei einem Papiermodell (vgl. van Kleunen 2005: 73f.).

Bezogen auf die Handhabung hätten viele Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Portfoliopraxis Probleme beim Einloggen (vgl. Bergsma/Zocca 2005: 23). Zudem ermögliche das digitale *ETP* zwar eine platzsparende Aufbewahrung, doch die Ansicht der Portfolioinhalte am Computerbildschirm empfänden viele Lehrkräften als unübersichtlich bzw. unbequem (vgl. van Kleunen 2005: 73f.). Auch dass nur freigeschaltete Inhalte eingesehen werden können, sei für viele ungewohnt. Grundsätzlich aber fehle es an weiteren Erfahrungsberichten, v. a. an wissenschaftlichen Studien, die den Einsatz des *ETP* in der Unterrichtspraxis systematisch untersuchen (vgl. Fasoglio 2008: 14, 16).

2.4.1.3 *Electronic European Language Portfolio* (MINERVA)

Das *European Language Portfolio* (*eELP*) richtet sich an Studierende innerhalb Europas und wurde zwischen 2003 und 2005 im Rahmen des Socrates-Projekts MINERVA entwickelt. Es ist als kostenfreier *Download* unter http://eelp.gap.it/ verfügbar und liegt in den Sprachen der Projektmitglieder vor (Deutsch, Englisch, Griechisch, Italienisch, Schwedisch, Spanisch).

Das *eELP* berücksichtigt die durch den Europarat vorgegebene Dreiteilung in Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Im Pass werden neben den Kann-Beschreibungen zur Beurteilung fremdsprachlicher Fertigkeiten auch Deskriptoren für dialektale Fähigkeiten und Kenntnisse für den beruflichen Gebrauch (z. B. Wirtschaftsenglisch) dargestellt. Der Pass ist mit der Sprachenbiografie und den dort gespeicherten Angaben vernetzt. In der Biografie gibt es weitere Kompetenzbeschreibungen: zur Rhetorik und Gesprächsführung bzw. zur Beurteilung von soziolinguistischen und interkulturellen Kompetenzen.

Alle bei einer Selbsteinschätzung bestätigten Fertigkeiten müssen durch Beispiele oder Situationsbeschreibungen belegt werden. Jedes Mal, wenn eine Einschätzung aktualisiert wurde, erfolgt die farbige Markierung der vorgenommenen Änderungen, so dass diese vor einer erneuten Selbsteinschätzung nachvollzogen werden können. Mithilfe dieser Funktion sollen sich Fremdsprachenlernende ihrer durchlaufenen Prozesse bewusst werden (vgl. Landone 2005: 17f., 2007: 3). Des Weiteren verfügt das *eELP* über die Möglichkeit, Portfolioinhalte zu importieren bzw. zu exportieren.

In der Projekt-Publikation wird immer wieder betont, dass das Ziel, ein ePortfolio zu entwickeln, im Nutzen digitaler Medien zur Unterstützung der Reflexion über das fremdsprachliche Lernen liegt – einerseits durch das Sichtbarmachen durchlaufener Prozesse mit der oben beschriebenen Funktion (vgl. Landone 2005: 17f.), andererseits durch die Vernetzungen der Portfolioinhalte (vgl. Vrasidas 2005: 58f.). Daneben werden auch Vorteile in der Handhabung und Organisation genannt: Kostenreduzierung durch die Einsparung von Kopien und das Arbeiten mit dem *eELP* im *Offline*-Modus, das Verwalten mehrerer Sprachen in nur einem ePortfolio und das multimediale Dossier (vgl. Landone 2005: 15f.).

Über praktische Erfahrungen zum Einsatz des *eELP* mit fünf BA-Studierenden des Fachs *Lingua e traduzione tedesca* an der *Università della Calabria* berichtet Pugliese (2009, 2011). Intention der Portfoliopraxis war die Förderung metakognitiver Kompetenz mit dem Ziel der Optimierung von Selbstlernprozessen. Die Studierenden sollten durch den Umgang mit dem *eELP* dazu angeregt werden, sich ihre bei der Sprachproduktion verwendeten Lernstrategien bewusst zu machen, nach geeigneten Strategien zu suchen und das Sprechen bzw. die Aussprache entsprechend zu verbessern. Pugliese schreibt ePortfolios gegenüber

Papiermodellen einen deutlichen Mehrwert zu, weil diese – und hier bezieht sie sich auf Barrett (2005: 5) – bedingt durch den Nutzen technischer Möglichkeiten u. a. das Archivieren, Veröffentlichen und Verlinken von Inhalten und den Austausch darüber intensivierten. Dass hierfür das *eELP* ausgewählt wurde, begründet Pugliese mit den Argumenten seiner Entwickler: Es ließe sich im Gegensatz zu vielen anderen ePortfolios im *Offline*-Modus bedienen und ermögliche die Verwaltung mehrerer Fremdsprachen.

Die Arbeit mit dem *eELP* erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Monaten, umfasste 16 zweistündige Lehreinheiten bzw. 92 Stunden sprachpraktische Übung und untergliederte sich in zwei Phasen: Die erste Projektphase widmete sich der Selbsteinschätzung und dem Ermitteln individueller Ziele und der anschließenden Zielerarbeitung in Gruppen- oder Einzelarbeit. In Phase zwei wurden die Produkte der Arbeitsphase präsentiert, per Video aufgezeichnet und anschließend im *eELP* gespeichert, um dort als Grundlage für eine erneute Einschätzung zu fungieren. Während des gesamten Projekts wurden die Studierenden im persönlichen Gespräch und per E-Mail betreut.

Eine Befragung der Studierenden nach Ende des Projekts ergab, dass die Arbeit mit dem *eELP* metakognitives Wissen fördert, d. h. die Studierenden waren durch die reflexive Auseinandersetzung mit ihren im Dossier gespeicherten Produkten zunehmend in der Lage, ihren Kompetenzzuwachs bewusst und differenziert wahrzunehmen. Darüber hinaus trug der selbstständige Umgang mit dem *eELP* dazu bei, dass sich die Studierenden stärker in das Lerngeschehen involviert fühlten; darüber entwickelten sie Motivation. Auf der Grundlage dieser Erfahrung soll die Arbeit mit dem *eELP* an der *Università della Calabria* weitergehen: „Die allgemein positiven Ergebnisse dieses relativ klein angelegten Versuchs legen nahe, im nächsten Jahr mit einer größeren E-Portfolio-Gruppe zu arbeiten, um zu evaluieren, ob die bisherigen Ergebnisse sich bestätigen“ (Pugliese 2011: 206).

2.4.1.4 *Digital Language Portfolio* (Socrates)

Auf den ersten Blick ist das *Digital Language Portfolio* (*DiLaPort*) mit dem zuvor beschriebenen Modell vergleichbar: Es ging ebenfalls aus einem von 2003 bis 2005 durch Socrates geförderten Projekt hervor und kann im Internet in den Sprachen Deutsch und Englisch unter http://www.dilaport.utu.fi/ herunter geladen werden. Anders aber als das *eELP* ist das *DiLaPort* für den Einsatz in der beruflichen Ausbildung, d. h. zur Begleitung des fachsprachlichen Erwerbs vorgesehen. Das zeigt sich auch in seinen Inhalten.

Bereits vor dem *Login* kann auf der Startseite des *DiLaPort* ein Lerntypentest vorgenommen werden, der 24 Items umfasst und je nach Ergebnis Beispielaufgaben zur individuellen Bearbeitung, zur Bearbeitung im Kurs, für Gruppenar-

beiten oder für kommunikative Sprachlernaktivitäten als pdf-Dokument bereitstellt. Diese sind nach Niveaustufen (bis C1) und Fachsprachen (*Business Administration*, *Hotel and Tourism*, *Technical*, *General*) geordnet.

Der Pass des *DiLaPort* ist mit dem Bereich der Selbstbeurteilung verlinkt und erläutert die darin dargestellten Kompetenzen für zukünftige Arbeitgeber. Die Biografie unterteilt sich in drei Bereiche: Sie stellt Reflexionsfragen bereit, die das Formulieren von Vorhaben bzw. die Auseinandersetzung mit dem individuellen Sprachlernverhalten und der Verwendung von Lernmaterialien und -techniken anregen soll. Das Dossier hat die Funktion eines *resource kit*, d. h. es lässt sich nicht als aktiver Speicherplatz für das Sammeln digitalisierter Lerndokumente nutzen, sondern dient stattdessen als Liste, mit der auf die Datenträger verwiesen wird, auf denen die Dossierinhalte gespeichert sind.

Des Weiteren verfügt das *DiLaPort* über einen speziellen Bereich der Selbstbeurteilung: Dieser stellt Aufgabenmaterial zur Verfügung, das – sortiert nach den genannten Berufsfeldern – Fremdsprachenlernende dabei unterstützen soll, eine beschriebene Kompetenz zu testen und zu evaluieren. Der Umgang mit den Aufgaben im Unterricht wird im *Guidebook for Teachers* (2005: 17f.) anhand eines Praxisbeispiels erläutert: Eine Gruppe Auszubildender des Gastronomiebereichs erhält im Englischunterricht die Aufgabe, mithilfe des Internets eine Menükarte zu erstellen. Zum fertigen Produkt erhalten sie Feedback in einer *peer*-Evaluation oder im Gespräch mit der Lehrkraft. In der Biografie reflektieren die Auszubildenden über den dabei durchlaufenen Arbeitsprozess und die Rückmeldung zum fertigen Produkt anhand der darin enthaltenen Reflexionsfragen.

Das vollständige Aufgabenmaterial sowie das Lehrerhandbuch zum Einsatz des *DiLaPort* sind unter der oben genannten Projektseite frei verfügbar. Durch die Bereitstellung dieser Materialien erhofft sich die Projektgruppe, dass Fremdsprachenlehrende das *DiLaPort* in den eigenen Unterricht implementieren und damit zur Verbreitung des EPS und seiner Ziele innerhalb Europas beitragen.

2.4.1.5 *LOLIPOP*-Portfolio (Socrates-Lingua 2)

Über *LOLIPOP*, einem ePortfolio, das aus dem *Language On-LIne Portfolio-Project* hervorgegangen ist, berichten Neuhoff (2007) und Ollivier (2008). Es wurde zwischen 2004 und 2007 in einer durch das Programm Socrates-Lingua 2 geförderten europäischen Kooperation entwickelt und liegt in den Sprachen der Projekt-Partnerländer (Deutschland, Frankreich, Irland, Lettland, Norwegen, Österreich, Polen, Spanien) vor. Das *LOLIPOP*-Portfolio richtet sich an Fremdsprachenlernende und -lehrende europäischer Hochschulen und wird als *plugin* –

verfügbar auf der Projekt-Seite www.lolipop-portfolio.eu – in die *open source* Lernplattform *Moodle* eingebunden.

Im *LOLIPOP*-Portfolio gibt es einen Ressourcen-Bereich, in dem eine Liste mit Links bereitgestellt wird, die zu verschiedenen *Online*-Materialien führt; sonst untergliedert es sich in die üblichen drei Bereiche. Als zentrale Seite des *LOLIPOP*-Portfolios gilt jedoch die Biografie mit ihrem interaktiven Raster zur Selbsteinschätzung fremdsprachlicher Fertigkeiten und interkultureller Erfahrungen – hierfür wurden von der Projektgruppe eigens Deskriptoren entwickelt. Diese orientieren sich an den fünf *Savoirs* (vgl. Byram 1997) bzw. am Modell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität (vgl. Bennett 1993). Zur Entwicklung der interkulturellen Deskriptoren heißt es bei Neuhoff:

> Die Projektgruppe ist sich natürlich der Angreifbarkeit dieses Unterfangens bewusst – schließlich konnten diese Kann-Sätze bisher nicht durch breit angelegte Pilotierungen zur Skalierung nach dem Vorbild der linguistischen Deskriptoren verifiziert werden – und ob das in ähnlicher Weise überhaupt möglich ist, ist fraglich. (Neuhoff 2007: 56)

Demnach dienen die interkulturellen Kann-Beschreibungen des *LOLIPOP*-Portfolios nicht der Kompetenzmessung im eigentlichen Sinne, sondern sind eher als ein Angebot zu verstehen, bei der Selbstbeurteilung fremdsprachlicher Fertigkeiten auch über interkulturelle Erfahrungen zu reflektieren.

Im Raster der Selbsteinschätzung werden die Kann-Beschreibungen der rezeptiven Fertigkeiten und der interkulturellen Erfahrungen anhand von Text-, Bild- oder Audio-Beispielen verdeutlicht. Das ermöglicht es Fremdsprachenlernenden, während der Beurteilung einen Selbsttest durchzuführen. Auch zu den produktiven Fertigkeiten kann ein solcher Test erfolgen; als Beweis werden entsprechende Audio- und Text-Dateien hochgeladen, um die beschriebenen Fähigkeiten im Sprechen und Schreiben zu belegen. In der Möglichkeit, Deskriptoren mit Dateien zu hinterlegen, um die Bedeutung der Kann-Beschreibungen mit Beispielen zu verdeutlichen, wird ein Mehrwert des Computernutzens bei der Arbeit mit dem EPS gesehen (vgl. Neuhoff 2007: 55, Ollivier 2008: 80).

Für eine bessere Übersichtlichkeit werden im Raster die noch unbearbeiteten Kann-Beschreibungen in Grau gehalten, erreichte Ziele sind grün markiert und noch ausstehende Ziele orange. Letztere werden automatisch in den Planungsbereich der Biografie übernommen und können dort mit einem Termin versehen werden. In dieser Vernetzung zwischen Selbsteinschätzung und Planung sieht Neuhoff (2007: 55) einen weiteren Vorteil des interaktiven Rasters. In diesem Zusammenhang wird auch die Erinnerungsfunktion als deutlicher Vorteil der Digitalisierung genannt: Ist sie aktiv, werden Fremdsprachenlernende per E-Mail an den für das Erreichen eines Lernziels geplanten Termin erinnert, so dass es zu einer « interactivité entre le PEL et son détenteur » (Ollivier 2008: 81) käme.

Weitere Vorteile, die dem *LOLIPOP*-Portfolio gegenüber einem Papiermodell zugesprochen werden, betreffen die Vernetzung der Biografie mit dem Pass: Sie

erspare die mühselige Übertragung der Daten per Hand (vgl. Neuhoff 2007: 55). Der fertige Pass wird zu Vorzeigezwecken als pdf-Dokument ausgegeben. Je nach Adressat kann vor der Ausgabe festgelegt werden, welche Angaben darin sichtbar sein sollen (vgl. Ollivier 2008: 79).

Auch im digitalen Dossier wird ein Mehrwert gesehen: Einerseits ermögliche es, fremdsprachliche Fertigkeiten umfassend darzustellen, indem es – anders als ein Dossier in Papierformat – neben Textdokumenten auch Audio- und Videodokumente aufnimmt. Andererseits eröffne ein digitales Dossier die Möglichkeit, umfangreiche Sammlungen zu erstellen, Dokumente dauerhaft zu archivieren und nach verschiedenen Kriterien zu ordnen, z. B. nach Niveaustufe oder Fertigkeit (vgl. Ollivier 2008: 81f.). Dass nicht nur die Lerndokumente im Dossier, sondern die gesamten im *LOLIPOP*-Portfolio gespeicherten Daten jederzeit über das Internet verfügbar sind und sich digital überarbeiten, aktualisieren und ergänzen lassen, wird als weiterer Vorteil der Handhabung und Organisation gesehen (vgl. Neuhoff 2007: 52, Ollivier 2008: 76).

Zuletzt schreiben die Autoren dem *LOLIPOP*-Portfolio ein deutliches Potenzial für die Motivationsförderung Fremdsprachenlernender zu: Durch die multimedialen Deskriptoren-Beispiele und die Bereitstellung der Links zu verschiedenen *Online*-Lernmaterialien soll es zur Weiterarbeit anregen (vgl. Neuhoff 2007: 55) bzw. per Erinnerungsfunktion kontinuierlich auf das Erreichen von Lernzielen hinweisen (vgl. Ollivier 2008: 81).

2.4.1.6 *eLernportfolio* (Sprachenzentrum, Universität Leipzig)

Über das *eLernportfolio*, das im Rahmen eines vom Bildungsportal Sachsen und der Leipziger Industrie- und Handelskammer geförderten Projekts entstanden ist, und am Sprachenzentrum der Universität Leipzig zum Einsatz kommt, berichten Bärenfänger und Ionica (2006). Dort erhalten Studierende, die das Schlüsselqualifikationsmodul „Interkulturelle Kommunikation" belegen, bei der Anmeldung die Zugangsdaten zum *eLernportfolio*; für Externe ist im Internet eine Demo-Version frei verfügbar unter http://www.lernen-mit-emma.de/.

Das *eLernportfolio* gliedert sich inhaltlich in vier Bereiche: Der Start dient der Formulierung von Lernzielen und dem Sichten und Evaluieren von Lernstrategien. Außerdem können Studierende in der Startphase ihre Organisation konkretisieren, indem sie die für einen Kurs benötigten Materialien speichern (z. B. Arbeitsbögen, Stundenpläne, Literaturlisten) und eine Risikoanalyse vornehmen, bei der sie Einflussgrößen benennen, die das Erreichen ihrer Lernziele gefährden könnten. Dazu werden dann mögliche Gegenmaßnahmen festgelegt.

Im Bereich der Planung finden die Studierenden für die jeweiligen Teilveranstaltungen des Moduls (Sprachkurs und Seminar) die von den Dozentinnen und Dozenten eingetragenen Aufgaben. Der Bereich der Steuerung dient zur Überwachung des Planungsbereichs; hier soll überprüft werden, ob geplante Ziele erreicht und Aufgaben fristgerecht erledigt wurden. Im Abschluss-Bereich werden die Studierenden schließlich zur Evaluation ihrer fremdsprachlichen Leistung angehalten. Dafür vergleichen sie Zielformulierungen mit erreichten Vorhaben, welche sich in den im Dossier gesammelten multimedialen Lerndokumenten widerspiegeln.

Studierende sollen bei der Arbeit mit dem *eLernportfolio*, so Bärenfänger und Ionica (2006: 8), in ihrer Eigenaktivität und Autonomie unterstützt werden. Das leisteten besonders der Einsatz von Computer und Internet, denn das *eLernportfolio* funktioniere als vollständige Lernumgebung. Es sei unabhängig von Zeit und Raum zugänglich, lasse sich durch Einspeisung neuer Informationen grenzenlos erweitern, ermögliche inhaltliche Verknüpfungen und sei leicht zu aktualisieren. Als weiteren Vorteil eines computer- und internetgestützten Portfolios zum Fremdsprachenlernen nennen die Autoren das allgemein wachsende Interesse am Einsatz neuer Medien (vgl. Bärenfänger/Ionica 2006: 8).

Über praktische Erfahrungen mit dem *eLernportfolio* an der Universität Leipzig berichtet Wanner (2011). Es wird von ihr im oben genannten Modul eingesetzt, um Studierende bei der Lernplanung, -dokumentation und -evaluation zu unterstützen. Zudem leiste die Arbeit mit dem *eLernportfolio* einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung von Seminar-Sitzungen: Indem sich die Kursteilnehmenden im Vorfeld einer Sitzung durch die reflexive Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen des Fremdsprachenlernens und der Interkulturellen Kommunikation zunächst ihrer eigenen Position bewusst werden und diese den Lehrenden mitteilen, können entsprechende Themen beim Kurstreffen aufgegriffen werden. Im Gespräch mit der Gruppe haben die Studierenden dann die Möglichkeit, ihre individuellen Sichtweisen mit denen der anderen Kursteilnehmenden anzureichern. So verwendet eigne sich das *eLernportfolio* für die bedarfsgerechte Lernberatung von Studierenden (vgl. Wanner 2011: 180f.).

Inwiefern Studierende durch den Einsatz des *eLernportfolios* im Rahmen eines Sprachkurses metakognitives Wissen erlangen, wird derzeit in einer qualitativen Studie von Ionica untersucht. Damit ist das *eLernportfolio* am Herderinstitut der Universität Leipzig wissenschaftlich verankert.

2.4.1.7 *e-Pel* (Université Montesquieu-Bordeaux IV)

Das *Portfolio électronique des langues* (*e-Pel*) ist im Rahmen einer französisch-baskischen Kooperation zwischen der *Université Montesquieu-Bordeaux IV*, der *Université Bordeaux 2*, dem *Institut Universitaire de Technologie de Bayonne et*

du Pays Basque und der *Euskal Herriko Unibertsitatea* und unter dem Mitwirken der jeweiligen deutschen und irischen Partneruniversitäten entstanden. Es richtet sich an Fremdsprachenlernende und -lehrende europäischer Hochschulen, liegt in den Sprachen der Kooperationspartner vor und ist im Internet unter der Seite http://langues.u-bordeaux4.fr/e-pel/ zu erreichen.

Als « particularités » des *e-Pel* wird seine inhaltliche Dreiteilung in Pass, Biografie und Dossier hervorgehoben (vgl. Barrault-Méthy et al. 2006: 2). Im Pass lassen sich mehrere Sprachen nebeneinander verwalten. Es werden Angaben zu absolvierten Kursen und zur laufenden Sprachpraxis gemacht (z. B. über den Kontakt mit Muttersprachlern) und die Ergebnisse der Selbsteinschätzung zu verschiedenen Zeitpunkten des Fremdsprachenlernens, auch unter Einbeziehung von Fremdbeurteilung, dokumentiert. Dem Reflektieren interkultureller Erfahrungen und Erlebnisse des Fremdsprachenlernens widmet sich die Biografie. Die Lernplanung findet in dem dafür vorgesehenen Bereich *objectifs* statt. Im Dossier werden Lerndokumente gespeichert, indem Fremdsprachenlernende Texte und Tonaufnahmen einstellen. Ausgewählte Dossier-Inhalte lassen sich, genau wie die Ergebnisse der Selbsteinschätzung, zu Feedbackzwecken verschicken. Weitere Funktionen des *e-Pel* betreffen die Möglichkeit des Austauschs mit anderen Nutzern per E-Mail oder im Forum, die Einsicht in freigeschaltete Inhalte anderer Portfolios und eine Verlinkung mit dem DIALANG-Test und dem EUROPASS.

Für *e-Pel* gibt es drei Zugangsniveaus: für Studierende, für Lehrende und für Besucher. Lehrkräfte nutzen den Zugang zu freigeschalteten Inhalten für Korrektur und Feedback, Besucher, z. B. potenzielle Arbeitgeber, um sich einen Überblick zu den in *e-Pel* dokumentierten Fertigkeiten zu verschaffen (vgl. Barrault-Méthy et al. 2006: 2). Als weitere Besonderheit wird der flexible und sichere Zugriff via Internet und durch die Eingabe eines Passwortes hervorgehoben. Zudem könnten alle in *e-Pel* verwalteten Daten auf einem zentralen Server gespeichert werden, so dass bei der Weiterentwicklung des Programms keine individuellen *Updates* vorgenommen werden müssten. Die Verwendung des Internets hätte außerdem die Bereitstellung einer Version in mehreren Sprachen (derzeit Baskisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Okzitanisch, Spanisch) ermöglicht (vgl. Barrault-Méthy et al. 2006: 2).

Eine erste Befragung von 158 Studierenden der *Université Bordeaux 2*, die im Rahmen des Studiums der Wirtschaftswissenschaften in Sprachkursen zwei Jahre lang fakultativ mit dem *e-Pel* arbeiteten, hatte ergeben, dass sein Einsatz zwar als interessant, nicht aber als motivierend bewertet wird (vgl. Barrault-Méthy et al. 2006: 5). Außerdem zeigte sich, dass – bezogen auf die Beurteilung fremdsprachlicher Fertigkeiten – eine enorme Diskrepanz zwischen der Einschätzung

der Studierenden und der Lehrenden vorherrschte. Weitere Ergebnisse, vorgetragen bei einem Kongress, sprechen für den Bedarf eines intensiveren Feedbacks durch die Lehrenden und für eine digitale Lernumgebung, die sich den individuellen Entwicklungen des Fremdsprachenlernens anpasst, d. h. mitwachsen kann (vgl. Barrault-Méthy et al. 2008). Eine Publikation der Ergebnisse folgt.

2.4.1.8 *epos* (Bremer Sprachenrat)

Zuletzt wird das in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz gekommene Modell vorgestellt: das ***e****lektronische* ***Po****rtfolio der* ***S****prachen* – kurz: *epos*. Es ist in Kooperation des Bremer Landesinstituts für Schule und dem Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen entwickelt worden und wird unterstützt vom Bremer Sprachenrat, einer Verbindung verschiedener am Sprachenlernen interessierter Institutionen Bremens und Bremerhavens.

Die Entwicklung von *epos* hängt zusammen mit dem unter 2.2.4 beschriebenen BLK-Verbundprojekt *Sprachen lehren und lernen als Kontinuum – Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem*, aus dem in Kooperation mit den Bundesländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen das BLK-Portfolio für die Primarstufe und die Sekundarstufe I entstanden ist. Mit *epos* können Fremdsprachenlernende nun über alle Bildungsstufen hinweg arbeiten: Für den schulischen Einsatz gibt es ein Grund- bzw. Aufbauportfolio, für Studierende eine erweiterte Fassung. Alle Versionen sind internetbasiert. Unter der Seite www.eposweb.eu ist eine Demo-Version zu Erprobungszwecken frei zugänglich.

Die *epos*-Version für den schulischen Gebrauch kam in der vorliegenden Studie zum Einsatz. Sie umfasst vier Rubriken: *Mein Sprachstand*, *Meine Spracherfahrungen*, *Meine Lernziele* und *Meine eigenen Arbeiten*. In der ersten Rubrik geht es um die Einschätzung und Darstellung fremdsprachlichen Könnens. Hierfür bearbeiten Schülerinnen und Schüler die den Fertigkeiten und Niveaustufen des Referenzrahmens zugeordneten Kann-Beschreibungen. Der dabei ermittelte Lernzuwachs wird anschließend in einer Grafik durch sich füllende Gefäße visualisiert. Um die Deskriptoren zu veranschaulichen, wurden sie mit Beispielaufgaben hinterlegt – bisher nur für die Sprachen Englisch und Französisch. Weitere Sprachen sollen folgen.

In der Rubrik *Meine Spracherfahrungen* ist Raum für die reflexive Auseinandersetzung mit Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Begegnungen. Nach der Eingabe wird ein Reflexionstext betitelt und einem Lernkontext zugeordnet (Schule, Kurs, Freizeit). Der Lernplanung und -überwachung widmet sich die Rubrik *Meine Lernziele*. Neben selbst formulierten Vorhaben verwalten Schülerinnen und Schüler dort auch die Ziele, die sie bei der Selbsteinschätzung ermittelt haben; sie werden durch die interne Vernetzung beider Rubriken

automatisch mit aufgelistet und können als Satz-Schablone für das Formulieren eigener Vorhaben dienen.

Dokumente des Fremdsprachenlernens sammeln Schülerinnen und Schüler in der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* – durch die Eingabe von Texten oder das Hochladen von Text-, Audio- oder Video-Dateien. Alle Lerndokumente lassen sich betiteln, mit einer kurzen Beschreibung versehen und einer Niveaustufe zuordnen. Nach dem Speichern eines Dokuments wird sein Titel im automatischen Inhaltsverzeichnis aufgenommen.

In der *epos*-Version für Studierende werden nicht die Deskriptoren des BLK-Portfolios verwendet, sondern die des Europäischen Sprachenrats; in der englischen Fassung die des Europäischen Verbands der Hochschulzentren (CercleS). Es verfügt neben den beschriebenen Funktionen über eine zusätzliche Rubrik: *Lernprotokolle*. Hier dokumentieren Studierende, die im Rahmen eines Sprachkurses mit *epos* arbeiten, ihr Lernpensum und berichten über verwendete Strategien und erreichte Ergebnisse, die dann mit den individuellen Zielen zusammengeführt werden.

Beiden Versionen gemein ist die Möglichkeit, sämtliche Portfolioinhalte an eine Tutorin oder einen Tutor (die Lehrkraft oder die Kursleitung) freizuschalten; entweder zur Ansicht oder um ein Feedback zu erhalten. Nach der Freischaltung wird eine Tutorin oder ein Tutor über *epos* benachrichtigt bzw. dazu aufgefordert, das zugesandte Dokument zu kommentieren. „Mit dieser interaktiven Funktion“ – so berichtet Sailer (2010: 116) über seine Erfahrungen als Kursleiter – „enthält *epos* Elemente einer Lernplattform und kann gut für Blended [E-]Learning genutzt werden.“ In einem weiteren Bericht über den Einsatz von *epos* in den Kursen des Fremdsprachenzentrums der Hochschulen im Land Bremen wird diese Form der Interaktion als fester Bestandteil des Programms „Selbstlernen mit Beratung“ beschrieben: Dabei sind Studierende dazu angehalten, ihr Fremdsprachenlernen über die Protokoll-Funktion zu dokumentieren und für ihre Tutorin oder ihren Tutor freizuschalten. Bei den regelmäßig stattfindenden Treffen fungieren die über *epos* versandten Lernprotokolle dann als Grundlage einer Lernberatung (vgl. Buschmann-Göbels et al. 2011: 119f.).

Darüber hinaus, das haben die bisherigen Evaluationen des im Wintersemester 2007/2008 gestarteten Kursprogramms „Selbstlernen mit Beratung“ gezeigt, wird *epos* von den Studierenden positiv bewertet und erfolgreich für die Selbsteinschätzung, Planung, Reflexion und Dokumentation eingesetzt (vgl. Buschmann-Göbels et al. 2011: 124). Eingebunden in das Kursprogramm wird *epos* deshalb ein enormes Potenzial zur Förderung des autonomen Fremdsprachenlernens zugesprochen (vgl. Du Bois et al. 2008, Kühn 2011). Auch für das schulische Fremdsprachenlernen wird der Autonomie-Gedanke aufgegriffen

– und zwar, wenn es um die Tutorfunktion von *epos* und ihren Nutzen durch die Lernenden geht:

> Damit bleibt die Verfügung über die Selbsteinschätzung ebenso beim Lernenden wie die Initiative zur Lernberatung. Indem der Lernende die betreuende Lehrkraft zum Kommentar auffordert, verändert sich die schulisch oft als summative Zensierung empfundene Diagnose der Lehrkraft in einen vom Lernenden erwünschten Kommentar – auch auf der Seite der Lehrkraft entsteht dadurch ein anderes Verhältnis zur Rückmeldung. (Sailer 2011: 214f.)

Ob und inwiefern der Einsatz von *epos* das autonome Lernen im schulischen Fremdsprachenunterricht auf diese Weise fördert, wird in der vorliegenden Studie empirisch geprüft. Hierzu liegt eine Veröffentlichung mit Vorüberlegungen zur Anlage der Studie vor (vgl. Bellingrodt 2009); im weiteren Forschungsverlauf wurden regelmäßig erste Zwischenergebnisse veröffentlicht (vgl. Bellingrodt 2010a, 2010b, 2011).

Weitere Veröffentlichungen (vgl. Bouqdib/Vogel 2006, Kühn 2008) beschreiben *epos* in seinen Eigenschaften und Funktionen bzw. verweisen auf den Mehrwert, der sich aus der Digitalisierung eines ePortfolios ergeben soll. So ermögliche *epos*, verschiedene Institutionen des Sprachenlernens innerhalb eines Portals zu vereinen, so dass es Bildungsstufen übergreifend genutzt werden könne und sich die Übergangsproblematik damit aufhebe. Weitere Vorzüge betreffen Handhabung und Organisation (Kostenreduzierung durch das Einsparen von Papierkosten, einheitliches Format der Inhalte, flexibler Zugang über das Internet, vereinfachte Aktualisierung von Lerndokumenten, Verlinkung von Arbeitsbereichen, Archivierung von Lerndokumenten).

2.4.1.9 Weitere Entwicklungen, Erfahrungen und Projekte

An dieser Stelle wird auf weitere Entwicklungen von ePortfolios verwiesen, die in verschiedenen Arbeitskontexten des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens, meist für den internen Gebrauch, entstanden sind.

Aus Spanien stammen gleich zwei weitere Modelle, entwickelt in einer Kooperation zwischen der *grup de recerca e-Lingua* der *Universitat de Jaume I*, Castellón de la Plana und der dortigen *Escuela Oficial de Idiomas*: das *Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico* (*e-PEL*) und das *gre-PEL*, dessen Bezeichnung den abgekürzten Namen der universitären Forschergruppe trägt. Sie hat die Entwicklungsprozesse beider Modelle dokumentiert und als *Online*-Publikationen auf der Seite http://gre-lingua.uji.es/grl/ veröffentlicht.

Während *gre-PEL* einem elektronischen Dossier gleichkommt und für den Austausch von Arbeiten und zu Feedbackzwecken verwendet wird, umfasst das *e-PEL* auch eine Biografie für die Sprachlernreflexion und Selbstevaluation sowie einen Sprachenpass zu Vorzeigezwecken (vgl. Pitarch Gil et al. 2007: 2f.). Beide

Modelle wurden bedarfsgerecht für den internen Einsatz entwickelt und sind als Resultat der Bemühung um eine optimierte Portfoliopraxis zu verstehen:

> After two years testing conventional paper format ELP, we have been aware of its limitations: it is difficult to manipulate and update, it can only record limited information, and, most importantly, it is difficult that learners consider it as their own. (Álvarez Platero et al. 2006b: 1)

Beide Modelle kamen erfolgreich zum Einsatz, wie aus einer Evaluation der Projektgruppe hervorgeht: Mit der Einführung von *gre-PEL* erleichterte sich der Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden über laufende Arbeitsprozesse und fertige -produkte, was die Anzahl der Kursabbrecher erheblich reduzierte (vgl. Álvarez Platero et al. 2006a: 2), und mit dem ergänzenden Einsatz des *e-PEL* wurden sich die Lernenden der individuellen Entwicklung und ihren Zielen verstärkt bewusst: „En todo momento eran conscientes de en qué punto de su proceso de aprendizaje se hallaban y a dónde querían llegar" (Pitarch Gil et al. 2007: 3). Eine spätere Umfrage in Sprachkursen mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen ergab, dass der Einsatz von *e-PEL* als sinnvoll eingestuft wird, und immerhin die knappe Mehrheit der Befragten nach Ende des Kurses die Arbeit damit fortsetzen möchte (vgl. Álvarez et al. 2008: 6).

Konzeptionelle Überlegungen, die zur Entwicklung von *e-PEL* beigetragen haben, betreffen die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens, wurden bisher aber nicht untersucht. Hierzu zählt zum einen die Annahme, dass ein ePortfolio, welches über die Eingabe eines Passwortes gesichert ist, das Eigentumsbewusstsein stärke und damit zum lebenslangen Begleiter des Fremdsprachenlernens würde:

> Además, el hecho de que se pueda utilizar en diferentes instituciones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, facilita que el propietario lo identifique como algo propio, como documento acreditativo que le acompaña durante toda su experiencia de aprendizaje. (Álvarez Platero et al. 2006a: 6)

Zum anderen würde die Autonomie des Fremdsprachenlernens im Umgang mit einem internetgestützten EPS, wie *e-PEL* es ist, gefördert, weil ihre Eigentümer weit mehr Einfluss auf die Kommunikationsfaktoren Sender, Empfänger, Kanal, Kontext und Code hätten, als im Umgang mit einem Papierportfolio. Diese Annahme – sie stützt sich auf das Jakobsonsche Kommunikationsmodell (1971) – wird von der Projektgruppe in einer tabellarischen Gegenüberstellung zur Kommunikationsbeeinflussung bei einem Papiermodell und einem internetgestützten Modell verdeutlicht.

Wie die Tabelle zeigt, soll der Einsatz von Web 2.0-Technologien die Möglichkeiten der Kommunikation und ihre Beeinflussung durch die Lernenden selbst erweitern. Portfoliogespräche fänden damit nicht mehr (nur) direkt, sondern im

schriftlichen Austausch statt – unabhängig von Zeit und Raum und anhand ausgewählter multimedialer Inhalte, die sich adressatengerecht präsentieren lassen, intern oder mit externen Quellen (z. B. Lernplattform, *Weblogs*) verlinkt sind, je nach Rückmeldung erweitert, aktualisiert und gelöscht, oder aber ein Leben lang archiviert werden können. Diese Möglichkeiten sollen die Autonomie Fremdsprachenlernender stärken (vgl. Álvarez Platero et al. 2006a: 7).

Tabelle 2-2: Beeinflussung der Kommunikation: papiernes EPS und ePortfolio (Álvarez Platero et al. 2006a: 6)

	PEL Formato tradicional (papel)	**PEL Formato electrónico o web**
Emisor	Propietario del PEL	Propietario del PEL
Receptor/es	El mismo, compañeros, tutor, departamentos de Recursos Humanos, etc.	Los mismos pero en mayor número, en diferentes paises, y simultaneamente quizás.
Mensaje	La reflexión, certificados, compilación de experiencias lingüísticas del propietario, planes de futuro y mejores materiales realizados por el.	Los mismos pero con la posibilidad de crear múltiples Portfolios según la intención comunicativa.
Contexto	Se realiza para y dentro del entorno de una institución. Con el tiempo puede quedar obsoleto, romperse, perderse...	Se puede simultanear su uso en varias instituciones y durante un tiempo mayor. Su resistencia y actualización es mayor.
Código	El lenguaje escogido por el propietario.	Se pueden generar en diferentes en varios idiomas según se quiera acceder a destinatarios de toda Europa.
Canal	Texto escrito en papel con archivo de materiales en diferentes formatos	Internet

Eine ebenfalls aus Spanien stammende Entwicklung ist das *eDossier*, das an der *Escuela Oficial de Idiomas* der Ciudad Real Verwendung findet. Es wurde in die dort verwendete Lernplattform *AIOLE* implementiert, um Fremdsprachenlernenden einen geschlossenen Bereich zur multimedialen Dokumentation von Lernprodukten, zur Selbsteinschätzung, Lernplanung und -reflexion zur Verfügung zu stellen (vgl. Sanchez-Villalon/Ortega 2007).

Erste Erfahrungen zeigen, dass Studierende bei der Arbeit mit dem *eDossier* ihren Schwerpunkt auf das *Online*-Präsentieren und -Veröffentlichen von Inhalten setzen:

> The eDossier has been used since February 2007 by 10 students at the Basic Level and 5 students at the Proficiency Level. Some have made use of visual files, consisting of images of scanned documents and photographs. However, most of them mainly used only textual descriptions and links to access the original files published on the Web. By reporting their URL address they can easily show their achievements in the learning and

> use of a foreign language, following the standards and requirements of the European Language Portfolio. (Sanchez-Villalon/Ortega 2007: 5)

Damit erfüllt das *eDossier* zwar die Dokumentations- und Vorzeigefunktion eines EPS und nutzt hierfür die erweiterten Möglichkeiten des Internets, über seinen pädagogisch-didaktischen Nutzen liegen aber (noch) keine Ergebnisse vor.

Weitere Entwicklungen sind nicht für den internen Gebrauch gedacht und damit über das Internet frei zugänglich. Das *My Linguafolio* wurde herausgegeben von der *Nebraska World Language Education* und ist zu erreichen auf der Seite http://linguafolio.unl.edu. Es stellt zur Beurteilung fremdsprachlicher Fertigkeiten Hörbeispiele zur Verfügung, die den einzelnen Kompetenzstufen zugeordnet sind und die Selbsteinschätzung erleichtern sollen. Die übrigen Inhalte des *My Linguafolio* müssen als Text-Dateien heruntergeladen werden: darunter Checklisten für die Selbsteinschätzung, Vorlagen zum Ausfüllen von absolvierten Kursen bzw. erlangten Zertifikaten sowie Reflexionsfragen für die angeleitete Auseinandersetzung mit Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Begegnungen.

Auch das *LinguaFolio* des *National Council of State Supervisors for Languages* (http://www.ncssfl.org/) und das *Global Language Portfolio* der *American Association of Teachers of French* (http://glp.elenes.com/) stellen sämtliche Inhalte als Dateien-Download zur Verfügung. Zusammen mit dem Modell *My Linguafolio* bilden sie in Funktionalität und im Umfang des Nutzens neuer Technologien einen starken Kontrast zu den bisher beschriebenen Entwicklungen – besonders bezogen auf den Nutzen des Web 2.0 zu Kommunikations- und Feedbackzwecken. Deshalb soll an dieser Stelle der ePortfolio-Begriff bezogen auf den Nutzenumfang neuer Technologien geklärt werden.

2.4.2 Definitorischer Exkurs: ePortfolios versus Lernplattformen

Um ePortfolios nach ihren Funktionen und dem Umfang des Nutzens neuer Technologien zu definieren, wird zwischen ePortfolio-*Software* und ePortfolio-Systemen unterschieden:

> Internetbasierte E-Portfolio-Software unterstützt im einfachen Falle die Möglichkeit der digitalen Sammlung und multimedialen Präsentation der Artefakte, Reflexion und Transfer wird dann anhand von Papierausdrucken im Face-to-Face-Kontakt vorgenommen. Werden darüber hinaus aber noch andere E-Portfolio-Prozessschritte elektronisch unterstützt, kann von einem E-Portfolio-System gesprochen werden. Dies bietet dann auch eine administrative Funktion, um die Erstellung und Verwaltung von digitalen Artefakten und Entwicklungsschritten durch den/die EigentümerIn zu unterstützen, sowie einer Zugriffs- und Rechteverwaltung und einem Review- beziehungsweise Feedback-System zu erstellen. (Hornung-Prähauser et al. 2007: 27)

Häufig werden ePortfolios mit Lernplattformen (*Learning Management Systems*) gleichgesetzt oder als solche verwendet. Das begründet sich in der Gemeinsamkeit des *Online*-Veröffentlichens von Inhalten und der darüber stattfindenden *Online*-Kommunikation, denn: “Essential to any learning ePortfolio are communication services“ (Greenberg 2004: 34). Ein Beispiel für ein so verwendetes ePortfolio findet sich in einer Veröffentlichung von Brunner und Born, die von den Erfahrungen eines *Online*-Seminars für Lehrkräfte berichten, das die Einführung von Portfolioarbeit im Unterricht zum Thema hatte:

> Zu Beginn des Seminars sahen wir die ePortfolios eher als ein Nebenprodukt, denn traditionelle Mappen erfüllen dasselbe Ziel, das wir erreichen wollten, nämlich einen porfoliogerechten Unterricht zu gestalten und Lernfortschritte systematisch zu dokumentieren und reflektieren. Im Hinblick auf die Kommunikation in einem Online-Seminar jedoch sind ePortfolios ein wesentliches Element für die Reflexion der eigenen Arbeit und eröffnen die Möglichkeit hilfreiche Rückmeldungen zum richtigen Zeitpunkt zu erhalten. (Brunner/Born 2007: 282)

In der beschriebenen Einsatzform scheinen die Grenzen zwischen ePortfolios und Lernplattformen zu verwischen. Auch Serge Ravet, der als Vorsitzender des *European Institute for E-Learning* (EIfEL) die unter 2.3.1 beschriebene Kampagne „ePortfolio for all“ leitet, stellt fest: “Today, the explosion of new social practices emerging from the use of new media, such as social networks and what is commonly referred to as Web 2.0, tends to blur the frontiers of ePortfolios” (Ravet 2007: 1). Tatsächlich aber sind Lernplattformen durch die Bereitstellung von Lehrinhalten und die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden als Schnittstelle zwischen einer Bildungsinstitution und ihren Angehörigen zu verstehen. Davon zu unterscheiden sind ePortfolios, die dem Eigentumsprinzip unterliegen, weil sie das individuelle Lernen reflektieren und prozessual dokumentieren. Zur weiteren Unterscheidung heißt es in einem Vortrag der Virtuellen Hochschule Baden-Württemberg über ePortfolios und ihren internationalen Einsatz an Hochschulen von Hilzensauer, Mitglied der *Salzburg Research Forschungsgesellschaft*:

> Ich werde auch immer wieder gefragt, ob moodle-Plattformen als ePortfolios zu verwenden sind. Und da sage ich einfach, Lernmanagement-Systeme und ePortfolio-Systeme sind vom Konzept her total unterschiedlich. Ein Lernmanagement da sitzen Lehrende und Lernende dran. E-Portfolios sind personenzentriert. Ich habe einen Lernenden, der sich seine eigenen Dinge […] um sich selber organisiert. Und ein Lernmanagement als ein ePortfolio-System zu missbrauchen, geht schon, aber es ist halt vom Konzept her wirklich nur ein Workaround. (Hilzensauer 2008)

2.4.3 Bestandsaufnahme zum ePotenzial für das fremdsprachliche Lernen

Es wurde gezeigt, dass es derzeit vielerorts an Studien fehlt, die den praktischen Einsatz der beschriebenen Modelle empirisch begleiten und evaluieren. Zugleich werden die Vorteile angepriesen, die sich aus der veränderten Handhabung und

Organisation durch die Übertragung in ein elektronisches Medium ergeben sollen. Damit knüpft die Diskussion über ein elektronisches EPS unmittelbar an die allgemeindidaktische Diskussion über ePortfolios an.

Zur Vorbereitung der empirischen Überprüfung eines ePortfolios und seines so genannten Mehrwerts durch das „e" für das fremdsprachliche Lernen, ist es notwendig, die am häufigsten diskutierten Mehrwert-Faktoren zusammenzutragen und zu ordnen. Dies geschieht im Folgenden in Form einer Bestandsaufnahme. Dabei verwende ich nicht den Begriff des Mehrwerts, weil dieser bereits einen gegebenen Ertrag impliziert. Verwendet wird stattdessen der Begriff „ePotenzial", dieser bezeichnet einen *möglichen* Ertrag, der sich aus der veränderten Handhabung und Organisation von ePortfolios auf der pädagogisch-didaktischen Ebene des Fremdsprachenlernens ergeben *kann*.

- *Steigerung der Motivation*: Die Einwicklung von ePortfolios soll die Motivation steigern. Es wird angenommen, dass das computer- und internetgestützte Arbeiten den Medieninteressen von Studierenden, Schülerinnen und Schülern entspricht bzw. ihren individuellen Mediengewohnheiten nachkommt.
- *Unterstützung der Dokumentation von Lernprozessen*: ePortfolios sollen die prozessuale Dokumentation des fremdsprachlichen Lernens unterstützen, indem sie das digitale Überarbeiten und Speichern von Produkten in verschiedenen Versionen ermöglichen, die – nebeneinander betrachtet – einen Entstehungsprozess erkennen lassen.
- *Erstellung von Lernhistorien*: Die Speicherkapazität eines elektronischen Modells soll das „grenzenlose" Sammeln von Lerndokumenten ermöglichen, ohne dabei Transportprobleme oder Platzmangel bei der Aufbewahrung zu verursachen. Auf diese Weise ließen sich nicht nur kleinere Lernzeiträume dokumentieren, Fremdsprachenlernende könnten ganze Lernhistorien anlegen.
- *Vernetzung von Inhalten*: Von programminternen Verlinkungen einzelner Arbeitsschritte und -bereiche innerhalb eines ePortfolios wird sich zweierlei erhofft: Zum einen soll die Vernetzung von Inhalten die Übernahme von Daten beschleunigen, z. B. die Ergebnisse einer Selbsteinschätzung von der Biografie in den Pass, zum anderen die Durchführung der Portfolioaktivitäten unterstützen, z. B. indem die bei einer Selbsteinschätzung ernannten Ziele automatisch in den Planungsbereich übernommen werden und hier als Vorlage für das Formulieren eigener Vorhaben fungieren.
- *Unterstützung der Selbstevaluation*: Elektronische Modelle sollen Fremdsprachenlernende bei der Selbstbeurteilung unterstützen: Durch die Hinterlegung der Deskriptoren mit Situationsbeschreibungen und mit Beispielaufgaben für einen Selbsttest für rezeptive wie produktive Fertigkeiten – durch

das Herunterladen bzw. Hochstellen von Dateien, welche die beschriebenen Fertigkeiten darstellen bzw. belegen. Auch *Tools*, die das Ergebnis einer Selbsteinschätzung visualisieren, z. B. durch sich füllende Gefäße oder ein interaktives Raster mit verschiedenen Farben für erworbene und noch ausstehende Fertigkeiten, gelten als unterstützend bei der Selbsteinschätzung, weil sie die Bewusstheit für den eigenen Lernzuwachs steigern sollen.

- *Adäquates Abbilden von Fertigkeiten*: Die Entwicklung elektronischer Modelle soll das Abbilden erworbener Fertigkeiten optimieren, indem neben Text-Dateien auch Dokumente in Audio- und Video-Formaten gespeichert werden. Dies gilt für produktive wie rezeptive Fertigkeiten.
- *Intensivierung von Feedback und Beratung*: Bei der Arbeit mit elektronischen Modellen stützen sich Portfoliogespräche unter Lernenden und Lehrenden auf die Verwendung von Kommunikations-*Tools*. Damit sollen sich die Möglichkeiten des Feedbackgebens und der Lernberatung erweitern und intensivieren.
- *Verbindung und Erweiterung von Lernbereichen und -prozessen*: Dass Lernende unabhängig von Zeit und Raum auf ihre ePortfolios zugreifen können, soll zu einer Erweiterung des Lernbereichs führen, indem sie auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts damit arbeiten. Wenn sie dabei von außerschulischen Lernerfahrungen und interkulturellen Begegnungen berichten, käme es zu einer Verbindung zwischen schulischen und außerschulischen Prozessen des Fremdsprachenlernens.
- *Steigerung des Eigentumsempfindens*: Der zeit- und raumunabhängige Zugriff geschieht bei einem internetgestützten Modell über die Eingabe persönlicher Daten, meist Benutzername und Passwort. Anders als bei einem Papierportfolio, das auszugsweise gezeigt werden kann, müssen in einem elektronischen ePortfolio einzelne Bereiche zur Ansicht erst freigeschaltet werden. Die Zugangssicherung und Zugriffskontrolle sollen einerseits private Daten schützen, andererseits das Eigentumsprinzip eines ePortfolios sichern und damit auch das Eigentumsempfinden ihrer Besitzer stärken, damit sie es als ihr persönliches Instrument des Fremdsprachenlernens ansehen und – möglichst ein Leben lang – nutzen.
- *Institutionen- und stufenübergreifende Portfolioführung*: Für die lebenslange Fortführung eines ePortfolios ist auch seine Mitnahme beim Wechseln einer Bildungsinstitution oder beim Stufenübergang von Bedeutung. Die meisten Entwicklungen ermöglichen das Exportieren von Inhalten und sollen damit die unbegrenzte Weiterarbeit mit einem ePortfolio gestatten.

Neben dem hier dargestellten ePotenzial, das sich aus der veränderten Handhabung und Organisation eines computergestützten ePortfolios auf pädagogisch-didaktischer Ebene ergeben soll, hatte die Beschreibung der aktuellen Entwicklungen gezeigt, dass zahlreiche Autorinnen und Autoren mit ihr die Hoffnung

auf eine verbesserte Förderung des autonomen Fremdsprachenlernens verbinden. Das soll im folgenden Kapitel ausführlich betrachtet werden. Zunächst aber werden die für das empirische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung wesentlichen Inhalte dieses Kapitels noch einmal zusammengefasst, und es wird die Bedeutung zentraler Begrifflichkeiten für ihre Verwendung im weiteren Arbeitskontext geklärt.

2.5 Resümee und Ableitungen für das empirische Vorgehen

Elektronische Sprachenportfolios sind der Entwicklung von ePortfolios nachgefolgt, so wie auch das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) aus dem Portfoliokonzept entwachsen ist. Die Arbeit mit Portfolios basiert auf dem Prinzip des Dokumentierens von Lernprodukten, die in ihrer Gesamtheit betrachtet Prozesse des Lernens abbilden. Das Auswählen und Kommentieren der Inhalte eines Portfolios ermöglicht Lernenden die bewusste Auseinandersetzung mit erworbenen Fähigkeiten und den dabei eingesetzten Strategien. In ihrer engen Fassung verstanden werden Portfolios als Grundlage (alternativer) Leistungsbeurteilung verwendet; v. a. im US-amerikanischen Bildungssystem ist das *portfolio assessment* verbreitet, hier hatte die Verwendung von Portfolios Mitte der 80er Jahre ihren Anfang genommen. In der weiten Fassung verstanden werden Portfolios als Instrumente für eine verbesserte Lehr-Lernkultur diskutiert, weil sie durch die Fokussierung erreichter Leistungen das Selbstbewusstsein der Lernenden stärken, transparente Bewertung anhand direkter Leistungsvorlagen ermöglichen, zur Kommunikation anregen und die Übergangsproblematik aufheben.

Auch das EPS setzt mit seinen Elementen Biografie und Dossier auf die Reflexion und Dokumentation des Lernens (pädagogisch-didaktische Funktion). Durch die im Pass hergestellte Bezugsgröße, den Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen, erfährt es eine starke Standardisierung und nimmt deshalb innerhalb des Portfoliokonzepts eine Sonderstellung ein (Vorzeigefunktion).

Die Diskussion über das EPS und seinen schulpraktischen Einsatz hat gezeigt, dass die Intensivierung der pädagogisch-didaktischen Funktion gewünscht wird, um es als Instrument zur Förderung der Individualisierung und Autonomisierung des Fremdsprachenlernens zu stärken. Auch in der vorliegenden Arbeit wird dieser Ansatz verfolgt, und so umfasst der Begriff *Portfolioaktivitäten* die Dokumentation, Reflexion, Selbstbeurteilung und Planung individuellen Fremdsprachenlernens und seiner Entwicklung. Diese Aktivitäten werden durch *Portfoliomaterialien* unterstützt: durch Beispielkriterien als Entscheidungshilfe zur Produktauswahl, durch Fragen für eine reflexive Auseinandersetzung bezogen auf die persönliche Bedeutsamkeit des individuellen Fremdsprachenlernens, durch Beispielaufgaben und Situationsbeschreibungen zum Selbsttest bzw. zur

inhaltlichen Konkretisierung der Kann-Beschreibungen und durch Hilfestellungen bei der kleinschrittigen Planung von Lernvorhaben.

Auch wenn dies gegenläufig zum Portfoliokonzept ist, wird derzeit an vielen Schulen im Rahmen von Portfoliostunden oder anderen zeitlich begrenzten Unterrichtsphasen mit Portfolios gearbeitet. In der vorliegenden Studie wurde dieser Ansatz ebenfalls verfolgt. Der Begriff der *Portfoliopraxis* bezeichnet also die Implementierung der Portfolioaktivitäten in den schulischen Fremdsprachenunterricht bzw. ihre Begleitung durch Portfoliogespräche via *Online*-Kommunikation und im direkten Gespräch zwischen den Lernenden untereinander und mit der Lehrkraft. Das zum Einsatz kommende Modell *epos* wurde unter 2.4.1.8 beschrieben; anstelle seines Namens wird im weiteren Verlauf stellvertretend der ePortfolio-Begriff verwendet.

Im Zuge ihrer weltweit einsetzenden Verbreitung wurden auch für das fremdsprachliche Lernen verschiedene ePortfolios entwickelt, meist im Rahmen europäischer Projekte. Von den elektronischen, oftmals internetgestützten Modellen erhoffen sich ihre Entwickler einen Mehrwert auf der pädagogisch-didaktischen Ebene des fremdsprachlichen Lernens durch die Optimierung der praktischen Handhabung und Organisation. Die innerhalb der einschlägigen Literatur am häufigsten diskutierten Mehrwert-Faktoren wurden in einer Bestandsaufnahme zusammengetragen; sie sind in Tabelle 2-3 noch einmal abgekürzt dargestellt. Vereinzelt liegen zwar Erfahrungsberichte vor, es mangelt aber noch an empirischen Arbeiten, die einen Mehrwert durch das „e" belegen; im Folgenden wird deshalb zunächst der alternative Begriff des ePotenzials verwendet, der einen *möglichen* Mehrwert von ePortfolios gegenüber Papiermodellen impliziert.

Tabelle 2-3: Zum ePotenzial eines ePortfolios für das fremdsprachliche Lernen

Handhabung und Organisation eines ePortfolios	**ePotenzial auf pädagogisch-didaktischer Ebene des Fremdsprachenlernens**
Einsatz von Computer und Internet	Steigerung der Motivation
Digitalisierung der Lerndokumentation	Förderung der prozessualen Dokumentation
große Speicherkapazität	Erstellung von Lernhistorien
Verlinkung von Arbeitsbereichen	Vernetzung von Portfolioaktivitäten und -inhalten
Tools zur Visualisierung von Lernfortschritten, Beispielmaterialien	Unterstützung der Selbstevaluation
vielfältige Speicherformate	Abbildung fremdsprachlicher Fertigkeiten
Tutorfunktion	Intensivierung von Beratung und Feedback
zeit- und raumunabhängiges Arbeiten	Verbindung und Erweiterung von Lernbereichen und -prozessen
gesicherter Zugang durch Passworteingabe	Steigerung des Eigentumsempfindens
Export der Portfolioinhalte	lebenslange Portfolioführung

Wer (a)utonom sagt, muss auch (B)eratung sagen. (Rösler 2004: 40)

3 Autonomes Fremdsprachenlernen

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Darstellung bestehender Autonomiebegriffe und -konzepte (3.1) und stellt diese in den Zusammenhang schulischen Fremdsprachenlernens. Im Anschluss werden konkrete Handlungen und Kompetenzen aufgezeigt, die charakteristisch für das autonome Fremdsprachenlernen sind (3.2), um sie im Hinblick auf Methoden zur Förderung autonomen Lernens zu diskutieren (3.3); dabei steht die Arbeit mit Portfolios im Fremdsprachenunterricht – ob papierbasiert oder internetgestützt – im Fokus der Betrachtung. Die Darstellung mündet in der theoretischen Klärung eines für das empirische Vorgehen der vorliegenden Arbeit geeigneten Autonomieverständnisses (3.4).

3.1 Begriffe und Konzepte autonomen Lernens

In der Fremdsprachendidaktik ist Lernerautonomie, oft auch als selbstgesteuertes Lernen bezeichnet, seit nunmehr dreißig Jahren ein beliebter, fast schon idealisierter, in jedem Fall aber ein viel diskutierter Begriff. Seine Bedeutung näher zu fassen, ist ein schwieriges Unterfangen, denn:

> Mit der großen Beliebtheit und Idealisierung geht eine gewisse Verwässerung der Bedeutung von Lernerautonomie einher: mittlerweile werden ganz unterschiedliche didaktische Szenarien und methodisch-didaktische Überlegungen und Herangehensweisen als Ausdruck der Förderung von Lernerautonomie bezeichnet – der Begriff hat proportional zu seiner Beliebtheit deutlich an Konturlosigkeit gewonnen – und an Trennschärfe verloren. (Schmenk 2010: 12)

Die fremdsprachendidaktische Diskussion zum autonomen Lernen war bereits in ihren Anfängen von zahlreichen Bedeutungsvarianten und einer erheblichen konzeptuellen Uneinigkeit geprägt (vgl. Weinert 1982: 99). Die Notwendigkeit einer begrifflichen Klärung und die Systematisierung von Deutungen und Konzepten wurden inzwischen erkannt und umgesetzt; hier leisten besonders die Arbeiten von Schmelter (2004), Martinez (2008), Schmenk (2008) und Tassinari (2010) wichtige Beiträge. Nachfolgend soll die Entwicklung des Autonomiegedankens in der fremdsprachendidaktischen Diskussion dargestellt und diskutiert werden, um einen Überblick zu den vorfindlichen Begriffsbedeutungen zu geben. Dabei orientiere ich mich an der Darstellung von Schmenk (2010), die zwischen insgesamt sechs verschiedenen Konzepten von Lernerautonomie unter-

scheidet – und zwar anhand ihres jeweils zugrunde liegenden Verständnisses des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen.

3.1.1 Situative und technizistische Autonomiebegriffe

Angelehnt an die viel, aber meist unvollständig zitierte und losgelöst vom Kontext verwendete Definition von Holec (1981: 4), die Lernerautonomie als *ability to take charge of one's own learning* bezeichnet, wird unter autonomem Lernen häufig die alleinige Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen verstanden. Demnach umfasst Lernerautonomie eine *Summe von Tätigkeiten*, die Lernende alleine und selbstverantwortlich durchführen – hierbei bleibt jedoch vollkommen unklar, inwiefern die *Durchführung* von Lerntätigkeiten als autonom zu bezeichnen ist (vgl. Schmenk 2010: 13f.). Stattdessen konzentriert sich die Diskussion auf mögliche Lernsituationen und die Bereitstellung von Materialien, welche das alleinige, selbstverantwortliche Arbeiten in Unterrichtskontexten ermöglichen, um Lernerautonomie in diesem Sinne zu fördern; dabei wird dem Einsatz digitaler Medien, insbesondere Computer und Internet, ein enormes Potenzial zugesprochen:

> Multimediale Anwendungen sind für selbstgesteuertes Lernen geeignet, weil sie eine hohe Adaptivität in Bezug auf die Lernsituation aufweisen. Sie ermöglichen die Eigenaktivität bei der methodischen und inhaltlichen Auswahl durch die Lernenden und können auch kooperierende Lernformen unterstützen. Dem Lernenden ist es dadurch möglich, eigenverantwortlich mit den netzbasierten Informations- und Kommunikationsumgebungen in der neuen Lernsituation umzugehen. (de Witt/Kerres 2002: 3)

Den Diskussionsschwerpunkt bildet die Auffassung, dass der Einsatz digitaler Medien die Möglichkeiten der Selbststeuerung von Lernprozessen erweitere, indem sie im Unterricht ein selbstbestimmtes Vorgehen innerhalb der zu erlernenden Inhalte zuließen. Auch die Tatsache, dass ihr Einsatz das Lernen zeit- und raumunabhängiger mache, wird in Bezug auf die Förderung autonomen Lernens positiv hervorgehoben (vgl. Marquard/Stadelhofer 1998: 11, Schmidt 2005: 1).

Doch diese Argumentation erscheint wenig gehaltvoll: Zum einen, so Rösler (1998: 8), gestaltet sich das institutionalisierte Fremdsprachenlernen alles andere als frei von Raum und Zeit. Kurs- und Unterrichtsstunden, auch Pausen beginnen und enden zu einem fixen Zeitpunkt, und so sind alle Lernenden oftmals dazu angehalten, ihre auf digitale Medien gestützten Lernhandlungen innerhalb eines fremdbestimmten Zeitraums durchzuführen. Des Weiteren bemängelt Rösler (1998: 11), dass für den Fremdsprachenunterricht konzipierte Lernprogramme oftmals über eine starre Struktur verfügten, die sich in ihren Möglichkeiten der individuellen Steuerung kaum von traditionellen Materialien unterscheiden. Hier würde die Bedeutung von Lernerautonomie auf die Möglichkeit des Ein- und Ausschaltens des Computers und das An- und Wegklicken von Inhalten reduziert.

Auch die Rolle von Fremdsprachenlehrenden unterliegt einer starken Reduzierung innerhalb des situativen und technizistischen Verständnisses von Lernerautonomie: „Lehren lässt sich dann als Bereitstellung von Materialien im weitesten Sinne verstehen, und es kann Personen oder Computern überantwortet sein" (Schmenk 2010: 14). Hierbei werden methodisch-didaktische Grundüberlegungen, wie sie z. B. Wienholz (1997: 240f.) anstellt, vollständig ausgeklammert: Der Einsatz digitaler Medien ist aus pädagogischer Sicht eben nicht *per se* lern- bzw. autonomieförderlich, und so muss die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht – genau wie jeder andere Medieneinsatz auch – im Vorfeld auf ihre inhaltliche Notwendigkeit und auf ihre methodisch-didaktische Eignung hin überprüft werden.

Aufgrund der genannten Kritik an seiner reduzierten Auffassung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen hat sich das situativ-technizistische Verständnis von Lernerautonomie innerhalb der fremdsprachendidaktischen Diskussion nicht durchsetzen können. Hier zeigt sich deutlich die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung, die in Anlehnung an Holecs viel zitierten Autonomiebegriff zwar gesucht, in ihrer Bedeutung aber weder vertieft noch erfasst wurde. Das wird die folgende Darstellung rückwirkend noch einmal verdeutlichen.

3.1.2 Handlungstheoretische Autonomiekonzeption

Lernerautonomie wird verstärkt seit der Übersetzung von Holecs „Autonomie et apprentissage des langues étrangères" (1979) ins Englische diskutiert. Sein Verständnis autonomen Lernens, das fälschlicherweise oftmals im Zusammenhang mit schulischem Fremdsprachenlernen genannt wird, legt ein aus pädagogisch-didaktischer Sicht höchst anspruchsvolles Konzept zugrunde: Demnach gilt Autonomie als Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens. Autonom Lernende verfügen damit über die für alle Phasen der Steuerung eines Lernprozesses notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Hierzu zählen das Bestimmen von Lernzielen, das Festlegen der Lerninhalte und der -progression, die Auswahl geeigneter Lernmethoden und -techniken, die Überwachung des Lernverlaufs und die Evaluation des Erreichten (vgl. Holec 1981: 3f.).

Gemäß Holecs handlungstheoretischer Autonomiekonzeption wird Lernerautonomie von zwei Aspekten maßgeblich bedingt:

- firstly, the learner must have the ability to take charge of his learning, ie he must *know how* to make the decisions which this involves;
- secondly, there must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner, ie in which the learner *has the possibility* of exercising his ability to take charge. (Holec 1981: 7; Hervorhebung i. O.)

Die erste Bedingung impliziert, dass Fremdsprachenlernende umso erfolgreicher selbstgesteuert lernen, je intensiver und fundierter die genannten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zur Steuerung ihrer Lernprozesse ausgebildet sind. Mit der zweiten Bedingung wird deutlich, dass Holec nicht alle Lernkontexte als geeignet für das selbstgesteuerte Lernen hält. Hier offenbart sich ein Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie, das bei Schmelter (2004: 172-195) ausführlich diskutiert wird. Demnach wäre eine Übertragung des Autonomiekonzepts Holecs auf den schulischen Fremdsprachenunterricht wenig praktikabel; wesentliche Argumente, die gegen eine Konzeptübertragung auf das schulische Fremdsprachenlehren sprechen, sind evident:

> Das Lehren im engeren Sinne kann dieser Auffassung nach entfallen, wenn Lernen selbst gesteuert wird und die einzelnen Handlungsschritte vom Lernenden geplant, durchgeführt und bewertet werden. Autonomie als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen macht das Lehren überflüssig bzw. erfordert dessen Neukonzeption als "Selbstlehren". (Schmenk 2010: 14, Hervorhebung i. O.)

Neben dieser notwendigen Neudefinition der Rolle der Fremdsprachenlehrenden spricht aber v. a. die Tatsache, dass wohl die wenigsten Schülerinnen und Schüler über die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zur Selbststeuerung des individuellen Fremdsprachenlernens verfügen, gegen die Übertragung des Konzepts von Holec auf den schulischen Fremdsprachenunterricht.

3.1.3 Strategisch-technische Autonomiebegriffe

Innerhalb der didaktischen Diskussion über autonomes Fremdsprachenlernen rücken seit Ende der 90er Jahre die lernenden Individuen – oder besser: individuelle Teilaspekte – verstärkt in den Mittelpunkt und bewirkten einen Wandel vom situativ-technizistischen Verständnis autonomen Fremdsprachenlernens hin zum strategisch-technischen:

> Es entwickelte sich von einer eher situationalen hin zu einer psychologischen Beschreibung von Lernbedingungen, von einer sozialen hin zu einer individuellen Auffassung vom Lernenden und von einer Bedeutungsorientierung des Lernens (warum lernen Lerner und was lernen sie?) hin zu einer Orientierung an den Lernhandlungen (wie lernen sie?). (Neuner-Anfindsen 2005: 17)

Auf den ersten Blick spricht eine Berücksichtigung der Individualität fremdsprachlichen Lernens bezogen auf den Einsatz von Lernstrategien für ein gegenstandsadäquates Autonomieverständnis. Im Verlauf der Diskussion aber wurde der Autonomiebegriff zunehmend auf den Einsatz von Techniken und Strategien reduziert; das ging mit dem gänzlichen Ausklammern der affektiven Dimension des fremdsprachlichen Lernens einher:

> Im Vordergrund steht der Lerner als Wissenssammler und -verarbeiter. Autonom ist er, sofern er sich selbst Ziele setzen und Materialien zur Arbeit heraussuchen kann, über Methoden und Techniken zu deren Bearbeitung verfügt sowie mit Wegen zur Selbst-

> evaluation vertraut ist. All dies dient einer Effizienzsteigerung des Lernens dieses Individuums – dominierend ist also die Sicht des Lerners als rationales und zweckgerichtetes, als rationalisierendes Wesen. Weitgehend außen vor bleiben emotionale und soziale Aspekte, ebenso die Tatsache, dass Lernen nicht lediglich im Kopf stattfindet, sondern eine leibliche Erfahrung darstellt. (Schmenk 2004: 72f.)

Dieser Wandel des Autonomieverständnisses wird mit der wirtschaftlichen Notwendigkeit einer Förderung autonomen Fremdsprachenlernens begründet. Im Zuge der Globalisierung, so Zotzmann (2004: 62), verstärke sich der gesellschaftlich-politische Druck auf das institutionalisierte Fremdsprachenlernen und setze Schülerinnen und Schüler wettbewerbsähnlichen Bedingungen aus. Das verstelle die Sicht auf den Lernenden als menschliches Wesen und auf seine soziale Eingebundenheit in die Lerngemeinschaft (vgl. Zotzmann 2004: 68). Und tatsächlich mutet ein didaktisches Konzept, welches das autonome Fremdsprachenlernen ausschließlich vor dem Hintergrund diskutiert, durch den Einsatz geeigneter Strategien und Techniken, die Effizienz des Lernens zu steigern und erfolgreiche Lernerträge zu erzielen, schon in der Wortwahl stark ökonomisierend an. Das wird nur selten kritisch hinterfragt:

> Nahezu automatisch und in der Regel nicht näher reflektiert bleibt die Tatsache, dass mit dieser Auffassung des Fremdsprachenlernens ein instrumenteller Lernbegriff zugrunde gelegt wird: Lernen ist dann in erster Linie Managen, ein vom Einzelnen mit Hilfe trainierbarer strategischer Entscheidungen steuerbarer Prozess. Er ist umso effizienter, je besser Lernende ihr Strategienrepertoire beherrschen, zielgerichtet nutzen, um einen optimalen Ertrag bzw. Gewinn zu erzielen. (Schmenk 2010: 15)

Ein solches Verständnis autonomen Lernens verweist Fremdsprachenlehrende in eine klar definierte Rolle als Trainer. Soll Lernerautonomie im Sinne des strategisch-technischen Autonomiebegriffs gefördert werden, so obliegt es den Lehrkräften, den Lernenden Strategien zu vermitteln, mit denen sich die Lerneffizienz optimieren und der Lernerfolg steigern lassen. Ein solches Trainingsszenario, so Schmenk (2010: 16), mute behavioristisch an. Seine Übertragung auf den schulischen Fremdsprachenunterricht ließe wichtige Erziehungs- und Bildungsziele, z. B. die Förderung eines interkulturellen Bewusstseins, vollkommen außer Acht (vgl. Zotzmann 2004: 69).

3.1.4 (Radikal-)Konstruktivistische Autonomiekonzeptionen

Aus radikal konstruktivistischer Sicht vollzieht sich die menschliche Wahrnehmung als Konstruktionsprozess. Alle Individuen konstruieren und erproben ihre Wirklichkeit innerhalb eines sozialen Kontextes und aus diesem heraus (vgl. Glaserfeld 1996: 22). Die Konstruktion neuen Wissens wird sowohl von bereits vorhandenen Wissensstrukturen (Erfahrungs-, Handlungs- und Sprachwissen) beeinflusst, als auch von Reizen, die Lernende in ihrer Lernumgebung wahrneh-

men und ggf. verarbeiten (vgl. Wolff 2000: 93). Dabei verleiht das Gehirn den über die Sinnesorgane wahrgenommenen physikalischen Reizen eine Bedeutung bezüglich der Viabilität, d. h. „dass es ihnen entnimmt, ob eine gerade aktive Wirklichkeitskonstruktion ‚funktioniert' – oder eben nicht" (Wendt 1996: 66, Hervorhebung i. O.). Kognitiver Wandel findet immer dann statt, wenn Pertubationen auftreten, die eine vorhandene Erkenntnisstruktur stören und zur Umstrukturierung des Systems führen (vgl. Wendt 2002: 13). Fremdsprachenlernen ist demnach nicht die logische Konsequenz von Unterricht, sondern nur eine mögliche Folge; es gestaltet sich als ein individueller Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit.

> Lernen wird somit als individuell unterschiedliche, nicht vorhersehbare Konstruktion von Wissen gefasst, und Autonomie kann deshalb nicht als Ziel von Lern- oder Erziehungsprozessen gesehen werden, sondern stellt den "Normalzustand", ein grundsätzlich gegebenes Charakteristikum des Lernens, dar. (Schmenk 2010: 17, Hervorhebung i. O.)

Wird dem Fremdsprachenlernen ein konstruktivistisches Verständnis zugrunde gelegt, so werden kooperative Arbeitsformen zum Dreh- und Angelpunkt des Fremdsprachenunterrichts: Sie sollen Lernende dazu anregen, in Kontakt mit anderen ihre subjektiven Lernwelten zu erproben, anzugleichen und abzugrenzen (vgl. Wolff 2007: 324).

3.1.5 Entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen

Entwicklungspsychologisch ausgerichtet ist das Konzept autonomen Fremdsprachenlernens von Little. In seiner – hier ins Deutsche übersetzten – Definition beschreibt Little autonomes Fremdsprachenlernen wie folgt:

> Menschen sind bezüglich einer bestimmten Aufgabe autonom, wenn sie in der Lage sind, diese Aufgabe zu bewältigen, und zwar (i) ohne Hilfe, (ii) außerhalb des unmittelbaren Kontextes, in dem sie das für die erfolgreiche Aufgabenlösung erforderliche Wissen und die dafür notwendigen Fähigkeiten erworben haben und (iii) flexibel, d. h. unter Berücksichtigung der besonderen Anforderungen bestimmter Gegebenheiten. (Little 1997a: 94)

Das entwicklungspsychologische Konzept verankert Little im Grad der individuellen Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Kompetenz. So wird die Autonomiefähigkeit eines lernenden Individuums zur Voraussetzung autonomen Fremdsprachenlernens. Am Beispiel des Erwerbs der Muttersprache beschreibt Little die Aneignung der grundsätzlichen Autonomiefähigkeit und das dafür benötigte Wissen (vgl. Little 2001: 18).

Außerhalb natürlicher Erwerbskontexte, z. B. im schulischen Fremdsprachenunterricht, zeichne sich Lernerautonomie dadurch aus, dass Lernende die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernähmen:

> In formal educational contexts, the *basis* of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning; *development* of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success; and the *effect* of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives. (Little 1999: 11, Hervorhebung i. O.)

Weiter betont Little, dass Lernprozesse von Beginn an von einem natürlichen Autonomiebedürfnis geprägt sind. Lernerautonomie entsteht nicht spontan; sie entwickelt sich in Abhängigkeit individueller Erfahrung und durch die Bereitstellung angemessener Unterstützung (vgl. Little 2001: 18). Nach Little (1997b: 39) kann das natürliche Autonomiebedürfnis und somit die Autonomiefähigkeit von Schülerinnen und Schülern durch kontinuierliches Auffordern zu bewusst-autonomen Lernhandlungen im Unterricht gefördert werden. Damit lehnt sein Konzept an das Verständnis Vygotskys (1978: 86) an, nach dem sich Autonomie nur im Gefüge sozialer Abhängigkeit, also durch Interaktion mit anderen, entwickeln lässt.

Wird das entwicklungspsychologische Autonomieverständnis auf den Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts übertragen, so lässt sich die Rolle von Lehrkräften wie folgt definieren: „Lehrende geben so lange Hilfestellungen, bis die Lernenden in der Lage sind, selbstständig und ohne Lehrereingriffe zu arbeiten“ (Schmenk 2010: 19). Demnach scheint sich das entwicklungspsychologische Verständnis von Autonomie am ehesten dafür zu eignen, fremdsprachendidaktische Konzepte zur Förderung von Lernerautonomie zu diskutieren. Doch auch das im Folgenden beschriebene pädagogisch-fächerübergreifende Autonomieverständnis liefert hierfür wichtige Anregungen.

3.1.6 Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen

In der pädagogischen Diskussion, so Zotzmann (2004: 61), galt der ursprüngliche Autonomiegedanke der Emanzipation der Lernenden und dem Freisein von Fremdbestimmung; er entwickelte sich in den späten 60er, den frühen 70er Jahren und sei soziologischer, politischer und ideologischer Natur. So habe sich die Didaktik der reformpädagogischen Konzepte, z. B. der Freinet-Pädagogik, in den 20er Jahren nicht durchsetzen können und kehre nun mit dem emanzipatorischen Ansatz in die Diskussion über Lernerautonomie zurück.

Neben der Emanzipation als ein synonym für Autonomie verwendeter Begriff findet sich innerhalb der pädagogischen Diskussion der Begriff der Mündigkeit: „Autonomie bzw. Mündigkeit erfordern sowohl kritische Distanznahme als auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit“

(Schmenk 2010: 20). In Abgrenzung zu dem entwicklungspsychologischen Verständnis wird diese Form der Autonomie nicht im Zuge individueller Entwicklung irgendwann automatisch erreicht, sie beschreibt vielmehr ein übergeordnetes, „ein hohes Ziel, das Teil des gesamten Bildungsprozesses ist, zur Mündigkeit des Menschen führt und Voraussetzung sein soll für die Teilnahme am demokratischen Prozess“ (Rösler 2004: 38).

Im deutschsprachigen Raum geht dieses Autonomieverständnis auf die aufklärerischen Schriften Kants zurück, wie Schmenk (2008: 149-179) herausarbeitet. Darauf aufbauend seien auch zentrale Anknüpfungspunkte in den Beiträgen Adornos zu finden; in „Erziehung zur Mündigkeit“ (1971), wird Autonomie zur gesellschaftspolitischen Forderung nach dem Holocaust.

Auch wenn Lernerautonomie im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit ein pädagogisch-allgemeindidaktisches Erziehungsziel darstellt, kann es innerhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses einen wichtigen Beitrag leisten:

> Für den Umgang mit der Lernerautonomie kann man festhalten, dass die Kenntnisnahme und Berücksichtigung der Herkunft und der Vergangenheit(en) des Autonomiepostulats wichtige Voraussetzungen dafür sind, auch zukünftig reflektierte und kommunizierbare Versionen von Lernerautonomie zu entwickeln und speziell im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens zu fördern. (Schmenk 2010: 23)

Auch autonomieverwandte Konzepte können hierbei möglicherweise einen Beitrag leisten; sie werden im Folgenden dargestellt.

3.1.7 Exkurs: Abgrenzung von autonomieverwandten Konzepten

Mit der Lernerautonomie verwandte Begriffe sind das selbstgesteuerte Lernen, das selbstbestimmte Lernen, das selbstorganisierte Lernen, das selbstregulierte Lernen und das selbstständige Lernen. Eine erste Orientierung im Kontext autonomieverwandter Konzepte bietet Wolffs (2008) definitorische Abgrenzung, die sich auf Bensons (1997) Unterscheidung zwischen technischer, psychologischer und politischer Lernerautonomie stützt:

> 1. autonomy as the act of learning on one’s own and the technical ability to do so;
> 2. autonomy as the internal psychological capacity to self-direct one’s own learning;
> 3. autonomy as control over the content and processes of one’s own learning. (Benson 1997: 25)

Wolff (2008) greift diese Begrifflichkeiten auf und unterscheidet daraufhin zwischen Lernerautonomie, dem selbstgesteuerten Lernen und dem selbstbestimmten Lernen:

- Technische Lernerautonomie ist gleichzusetzen mit selbstgesteuertem Lernen und bezieht sich auf Materialien und Arrangements, die das Lernen ohne eine Lehrperson ermöglichen.

- Politische Lernerautonomie ist gleichzusetzen mit selbstbestimmtem Lernen und meint die institutionellen Kontexte und Bedingungen, in denen Lernen stattfindet.
- Psychologische Lernerautonomie beschreibt die aktuelle Bedeutung der Lernerautonomie im Sinne der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen als einen nie endenden Prozess (vgl. Wolff 2008: 21f.).

Selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen beschreibt Schmelter (2004) in Abgrenzung zum autonomen Lernen; allerdings findet hier, in Anlehnung an Holecs Terminologie (siehe 3.1.2), der Begriff des selbstgesteuerten Lernens als Umsetzung einer autonomen Handlung Verwendung: „Mit dem Begriff '*selbstorganisiertes Lernen*' kann insbesondere der technische Aspekt der komplexen Handlung des selbstgesteuerten Lernens beschrieben werden“ (Schmelter 2004: 257f., Hervorhebung i. O.); gemeint ist also die Inanspruchnahme von Lernangeboten und -hilfen durch andere. Innerhalb des selbstgesteuerten Lernens ist das selbstorganisierte Lernen also als ein Teilbereich zu verstehen.

„Mit dem Begriff '*selbstreguliertes Lernen*'“, so heißt es weiter bei Schmelter (2004: 258, Hervorhebung i. O.), „kann schließlich vor allem der mental-operative Teilbereich des selbstgesteuerten Lernens beschrieben werden.“ Hierbei steht die Reflexion zur Selbstüberwachung von Lernprozessen als weiteres Element der Selbststeuerung im Vordergrund.

Zuletzt soll auch die Bedeutung des selbstständigen Lernens vom Konzept der Lernerautonomie abgegrenzt werden; dies geschieht am Beispiel Dubs' (1993), der alternativ auch vom eigenständigen oder selbstgeleiteten Lernen spricht. Dubs bezieht selbstständiges Lernen auf Schul- und Unterrichtskontexte. Nach seinem Verständnis findet diese Form des Lernens dann statt, wenn Schülerinnen und Schüler als selbstständig handelnde Personen aktiv und bewusst in die Planung, Steuerung und Durchführung des Lernens und in die Evaluation der Lernergebnisse mit einbezogen werden:

1. Die Lernenden erkennen selbst, was sie lernen sollten und müssten, sie sind also fähig, sich selbst Ziele zu setzen.
2. Sie planen die notwendigen Lernschritte, d. h. sie können ihr Lernen steuern.
3. Sie führen die notwendigen Lernschritte selbständig aus.
4. Sie schätzen abschließend ihren eigenen Lernfortschritt kritisch ein und ziehen für weiteres Lernen Schlussfolgerungen. (Dubs 1993: 114)

Nicht nur für verwandte Konzepte, auch für das autonome Fremdsprachenlernen werden in der einschlägigen Literatur konkrete Handlungen und Kompetenzen genannt, die charakteristisch sind, also von autonom Lernenden durchgeführt werden. Darum geht es im Folgenden.

3.2 Handlungen und Kompetenzen autonomen Lernens

Die Diskussion verschiedener Autonomiebegriffe und -konzepte beinhaltet auch das Bestreben, konkrete Handlungen und Kompetenzen von Lernerautonomie zu benennen. Beispielsweise Rampillon (1994: 456-459) bezeichnet Fremdsprachenlernende als autonom, insofern sie Lust zum Lernen haben, ihre Lernmöglichkeiten und Grenzen kennen, Lernprobleme artikulieren, Wissen mit Vorwissen verbinden, die Lebensbedeutung eines Lerngegenstands erfassen, das Lernen organisieren und selbst steuern, Lerntechniken und -strategien anwenden, Lernroutinen überprüfen, sich mit anderen über das Lernen austauschen und echte Wissensfragen stellen.

Auch Rösler (2004: 41f.) beschreibt Charakteristika autonomen Lernens. So zeigten sich Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht autonom, indem sie motiviert sind, wissen, wie man lernt, ihre Lernbedürfnisse kennen und kognitive und metakognitive Strategien anwenden. Autonome Lernerinnen und Lerner wären zudem an der Auswahl von Inhalten, Aufgaben, Vorgehensweisen, Bewertungs- und Kontrollverfahren beteiligt.

In diesen Aufzählungen autonomer Eigenschaften zeigt sich exemplarisch die Bandbreite dessen, was in der einschlägigen Literatur unter Handlungen und Kompetenzen des autonomen Fremdsprachenlernens diskutiert wird. Eine Systematisierung dieser unternimmt Tassinari (2010), so dass sich die folgende Darstellung auf die Ergebnisse ihrer Arbeit stützt.

3.2.1 Lernerautonomie konkret

Im Rahmen der theoretisch-konzeptuellen Bestandsaufnahme Tassinaris (2010) werden bestehende Definitionen von Lernerautonomie im Fremdsprachenlernen ausgelegt und systematisiert. Das Ziel dieser Systematisierung ist die Erarbeitung einer wissenschaftlich begründeten und zugleich praxisbezogenen Neudefinition des Begriffs der Lernerautonomie; diese lautet wie folgt:

> Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen definiere ich als komplexe Metafähigkeit des Lernens, in unterschiedlichem Maß und der Situation jeweils angemessen, die Kontrolle über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess zu übernehmen und auszuüben. Diese Metafähigkeit ist ein komplexes Konstrukt, ein Konstrukt von Konstrukten, weil sie aus verschiedenen Elementen besteht, die mehrere Dimensionen und Bestandteile des Lernprozesses umfassen. Ein wesentliches Merkmal dieser Metafähigkeit besteht darin, das Zusammenspiel dieser Dimensionen und Bestandteile zu realisieren. (Tassinari 2010: 124)

Zum Konstrukt Lernerautonomie zählt Tassinari (2010: 124f.) den grundlegenden Wissensbestand Fremdsprachenlernender, also Kenntnisse und Vorstellungen über Sprache, Sprachenlernen und sich selbst als Lernende bzw. Lernender; hierunter werden Bedürfnisse, Ziele und Vorlieben, die Bewusstheit und Auf-

merksamkeit gegenüber dem Lerngegenstand und dem fremdsprachlichen Lernprozess gefasst. Des Weiteren zählen vielfältige Kompetenzen und Fertigkeiten zum Konstrukt der Lernerautonomie, „um informierte und bewusste Entscheidungen über das eigene Lernen zu treffen und diese in Handlungen umzusetzen, sowohl lernbezogen (kognitiv und metakognitiv) als auch handlungsorientiert und sozial“ (Tassinari 2010: 124f.); dem schließt sich die konkrete Ausführung auf der Handlungsebene, d. h. die Lernorganisation, an. Auch die motivationale und affektive Dimension des Fremdsprachenlernens sowie eine positive Einstellung zählen zum Lernerautonomie-Konstrukt (vgl. Tassinari 2010: 125).

Bereits in einer früheren Veröffentlichung konkretisiert Tassinari (2007) auf der Grundlage dieser Konstrukte vier Bestandteile von Lernerautonomie, die sie als Komponenten bezeichnet. „Sie stehen in wechselseitiger dynamischer Beziehung zueinander und sind in der Lern- und Lehrpraxis unmittelbar miteinander verbunden“ (Tassinari 2010: 125). Damit umfasst Lernerautonomie die folgenden Komponenten:

- Die fertigkeitsorientierte Komponente beschreibt alle für das autonome Lernen relevanten Kompetenzen und Fertigkeiten, die handlungs- und situationsbezogen von Lernenden angewandt werden und auf ihrem kognitiven und metakognitiven Wissen beruhen. Dazu zählen z. B. das Bestimmen von Lernzielen, die Auswahl von Lernmaterialien und die Evaluation der Lernfortschritte.
- Zur organisatorischen bzw. handlungsorientierten Komponente zählt das Anwenden von Strategien und Metastrategien als planvolle, das Fremdsprachenlernen regulierende Handlung.
- Lerneinstellungen, die Volition und Motivation Fremdsprachenlernender fasst die motivationale und affektive Komponente zusammen.
- Weil Fremdsprachenlernen in soziale Kontexte eingebettet, also mit sozialem Handeln und Interaktion verbunden ist, zählt auch die soziale bzw. interaktive Komponente zur Lernerautonomie (vgl. Tassinari 2007: 31f.).

Um die Dynamik im Zusammenspiel dieser Lernerautonomie-Komponenten zu verdeutlichen, wurden diese in Kompetenz- und Handlungsbereiche untergliedert und ihre Beziehung zueinander in einem Modell abgebildet. Das so genannte dynamische Autonomiemodell (einzusehen bei Tassinari 2010: 203) umfasst die folgenden Handlungen und Kompetenzen des autonomen Fremdsprachenlernens:

- *sich motivieren, wollen, mit den eigenen Gefühlen und Emotionen umgehen,*
- *planen,*
- *Materialien und Methoden auswählen,*

- *durchführen,*
- *überwachen (monitoring),*
- *evaluieren,*
- *kooperieren,*
- *das eigene Lernen managen* (vgl. Tassinari 2010: 199-202).

Diese Handlungen und Kompetenzen, die charakteristisch für Lernerautonomie sind, werden im dynamischen Autonomiemodell in Beziehung zueinander gesetzt. Die Beziehung zwischen den affektiven Komponenten und den konkreten Arbeitsschritten, die unter der übergeordneten Komponente *das eigene Lernen managen* zusammengefasst werden, kann sich individuell – je nach Lernsituation und dem Verlauf eines Lernprozesses – verändern. Durch Pfeile sind diese dynamischen Beziehungswechsel im Modell abgebildet (vgl. Tassinari 2007: 34f.). Als dynamisch lässt sich das Autonomiemodell aber auch wegen seiner funktionellen Dynamik bezeichnen:

> Jeder Lerner kann es den eigenen Bedürfnissen, der eigenen Auffassung von Lernerautonomie oder der gegebenen Lernsituation entsprechend anders verwenden. Er kann zum Beispiel, um in das Autonomiemodell einzusteigen, eine beliebige Komponente auswählen, sich dann in verschiedenen Richtungen von einer Komponente zu einer anderen frei bewegen und das Autonomiemodell wieder verlassen, nachdem er alle für ihn relevanten Komponenten bearbeitet hat. Dadurch kann der Lerner selbst die Reihenfolge der Komponenten festlegen und somit seinen Zugang zu Lernerautonomie individuell gestalten. (Tassinari 2010: 197)

Das dynamische Autonomiemodell wurde für das autonome Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich und damit für die Verwendung durch Studierende, Dozentinnen und Dozenten konzipiert. Es lässt sich aber auch auf andere Lehr-Lern-Kontexte beziehen, z. B. auf den schulischen Fremdsprachenunterricht. Hier könnte es als Konzept zur Förderung von Lernerautonomie verwendet werden, indem die Handlungen, die das Modell für das autonome Fremdsprachenlernen beschreibt, im Unterricht angeregt und gefördert werden.

Nachdem auf der Grundlage des dynamischen Autonomiemodells konkrete Handlungen und Kompetenzen autonomen Fremdsprachenlernens genannt wurden, geht es nun um die potenzielle Messbarkeit derselben.

3.2.2 Zur Messbarkeit autonomen Lernens

In der Fremdsprachendidaktik wird die Messbarkeit von Lernerautonomie kontrovers diskutiert. Das wird am Beispiel Bensons (2001) gezeigt, der Problembereiche benennt, die ein Messen autonomen Fremdsprachenlernens erschweren:

- Lernerautonomie beschreibt eine Kompetenz des Lernens, die aufgrund ihrer individuellen Erscheinungsform nur schwer zu identifizieren ist.

- Entwicklungs- und Aneignungsprozesse sowie Transferleistungen sind vielschichtig und deshalb problematisch in ihrer bereichsspezifischen Erfassung.
- Lernerautonomie ist ein mehrdimensionales Konstrukt, welches in seinen Bestandteilen noch nicht hinreichend untersucht wurde (vgl. Benson 2001: 51).

Mit der Erarbeitung des dynamischen Autonomiemodells Tassinaris (2010) ließen sich diese Argumente – zumindest, was die Bestandteile von Lernerautonomie betrifft – aushebeln. Dass ein Messen der Autonomie Fremdsprachenlernender grundsätzlich als problematisch zu beurteilen ist, weil dies den emanzipatorischen Grundgedanken des Autonomiekonzepts untergrabe, wird bei Schmelter (2004) diskutiert:

> Zwar passt die Forderung nach Messbarkeit der mit 'Autonomie' erreichten Effizienz des 'autonomen' bzw. 'selbstgesteuerten Lernens' in einen Teil des aktuellen Diskurses der Ökonomisierung des Fremdsprachenlernens […]. Jedoch geht dem Willen, 'Autonomie' auf seine Effizienz hin messen zu wollen – ein Wille, der latent im Effizienzkriterium immer mitschwingt –, der emanzipatorische Charakter des Konzeptes verloren. Denn das Messen zielt zugleich auf die Kontrolle der Gemessenen ab. (Schmelter 2004: 261, Hervorhebung i. O.)

Trotz dieser Kritik wird die Messbarkeit von Lernerautonomie weiter diskutiert, was im Folgenden zunächst am Beispiel von Sánchez (2007) gezeigt wird.

In Anlehnung an Littles Autonomieverständnis, nach dem Lernerautonomie entwicklungspsychologisch bedingt ist (siehe 3.1.5), benennt Sánchez (2007) verschiedene Entwicklungsstadien von Autonomie. Dabei verwendet sie den Begriff der Gradualität; dieser beschreibt den Grad ihrer Ausprägung, die sich spiralförmig wandle: Autonomie sei im Anfangsstadium kaum ausgeprägt und erweitere und vergrößere sich so lange, bis sie an einem bestimmten Punkt ihr Maximum erreiche und sich danach wieder zurückbilde (vgl. Sánchez 2007: 228).

Auf das Fremdsprachenlernen bezieht Sánchez ihr spiralförmiges Autonomiemodell wie folgt: Für den Erwerb der Erstsprache begeben sich alle Menschen in eine klare Abhängigkeit, weil ohne ein Entwicklungsumfeld mit Sprache(n) kein Sprachenlernen möglich ist. Der Erstspracherwerb verläuft unbewusst; das institutionelle Fremdsprachenlernen hingegen ist von einer zunehmenden Bewusstheit des Lernens geprägt, und mit der zunehmenden Bewusstheit steigt auch die Gradualität der Autonomiefähigkeit (vgl. Sánchez 2007: 228). Hierbei wird zwischen drei Entwicklungsphasen von Lernerautonomie unterschieden:

> (α) ist der Moment im Lernprozess, an dem der Lerner so weit ist, erste aktive autonome Schritte zu gehen;
>
> (β) ist der Punkt, an dem der Lerner anfängt, mehr Kontrolle als der Lehrer über den Lernprozess auszuüben, und an dem er beginnen kann, die erworbene Autonomie auf ähnliche Lernfelder zu übertragen;

> (γ) ist der Moment, an dem der Lerner in der Lage ist, seinen gesamten Lernprozess eigenständig zu kontrollieren. (Sánchez 2007: 230)

Die beschriebenen drei Phasen lassen sich, so Sánchez (2007: 230), in Anlehnung an die Kompetenzstufen des Referenzrahmens für Sprachen weiter ausdifferenzieren: Die α-Phase entspräche dann dem Niveau A mit den Stufen A1 und A2, die β-Phase Niveau B mit B1 und B2 und die γ-Phase Niveau C mit C1 und C2. Diese Annäherung der Autonomiephasen an die Kompetenzstufen wird wie folgt begründet:

> Man muss sich vor Augen halten, dass Autonomie in der Sprache zunächst einmal die erreichte Selbstständigkeit in der Kommunikation bedeutet, nicht nur die Eigenverantwortung oder die Fähigkeit zur Selbstkorrektur oder den Umgang mit Methoden und Strategien. Insofern beschleunigt die erreichte Autonomie in einer Sprache das Erlernen in einer anderen, aber der Lerner kann niemals die Niveaustufen schlichtweg überspringen. (Sánchez 2007: 230)

Ob Sánchez (2007) das Phasenmodell zum Messen der Gradualität autonomen Lernens durch Deskriptoren, die konkrete Kompetenzen von Lernerautonomie beschreiben, verfeinern wird, bleibt abzuwarten.

Hier setzt – für den Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens an Hochschulen – abermals die Arbeit von Tassinari (2010) an: Darin wurden ergänzend zum dynamischen Autonomiemodell (siehe 3.2.1) Kann-Beschreibungen entwickelt; sie verdeutlichen die im Modell abgebildeten Handlungen und Kompetenzen von Lernerautonomie und setzen sie in Beziehung zueinander. Insgesamt wurden 118 solcher Deskriptoren entwickelt – 33 Makro- und 85 Mikrodeskriptoren.

Für den Bereich *Planen* beispielsweise lautet ein Makrodeskriptor: „Ich kann mir Ziele setzen“. Dieser unterteilt sich in die Mikrodeskriptoren

- „Ich kann mir eigene Ziele setzen (was ich lernen will, z. B. ich will ein Gespräch anfangen, in Gang halten und beenden): allein, mit anderen zusammen, mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios), mit einem Sprachlernberater.“
- „Ich kann mir Ziele setzen und dabei berücksichtigen: meine Bedürfnisse, meine Sprachkompetenzen, gegebene Bedingungen (z. B. die zur Verfügung stehende Zeit).“
- „Ich kann bei meinen Zielen Prioritäten setzen.“ (Tassinari 2010: 316)

Eine Verwendung dieser Deskriptoren für die Selbsteinschätzung – in den drei Spalten „das kann ich“, „das möchte ich lernen“, „es ist nicht wichtig für mich“ (Tassinari 2010: 307) können jeweils verschiedene Ausprägungen mit Symbolen markiert werden – soll es Studierenden ermöglichen, sich bewusst mit der eigenen Lernerautonomie auseinander zu setzen (vgl. Tassinari 2010: 159).

Die Deskriptoren wurden von einer Expertengruppe am *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* der *Université Nancy 2* in einem Validierungsverfahren überprüft und mit einer Gruppe von Studierenden am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin praktisch erprobt (ausführlich dargestellt bei Tassinari 2010).

3.3 Lernerautonomieförderung in der Diskussion

Nachdem nun konkrete Handlungen und Kompetenzen dargestellt wurden, die charakteristisch für Lernerautonomie sind, werden im Folgenden mögliche Methoden ihrer Anleitung und Förderung diskutiert; hierbei steht die Arbeit mit Portfolios im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund der Darstellung. Zuvor ist es aber notwendig, die Umsetzbarkeit der Autonomieförderung in diesem Zusammenhang zu diskutieren.

3.3.1 Zum Spannungsfeld Autonomie – Heteronomie

Alle Lernaktivitäten, so auch solche, die dem autonomen Fremdsprachenlernen zugeordnet werden, unterliegen verschiedenen Steuerungsformen; diese lassen sich nach internen und externen Einflüssen unterscheiden:

> *Interne Steuerung* (Selbststeuerung) beinhaltet jene Einflüsse auf die Gestaltung des Lernens, die von der lernenden Person selbst ausgehen. *Externe Steuerung* (Fremdsteuerung) umfaßt dagegen diejenigen Einflüsse, die von außen auf den Lerner und die Gestaltung seines Lernens einwirken. Solche Einflüsse können direkt von anderen Personen ausgehen (z. B. Anweisungen des Lehrers) oder unter Einsatz von Instruktionsmedien bzw. -techniken erfolgen (z. B. programmierte Unterweisung). Auch bestimmte Merkmale des weiteren Lernumfelds (z. B. Gestaltung des Klassenzimmers) können zur Fremdsteuerung gerechnet werden. (Schiefele/Pekrun 1993: 1, Hervorhebung i. O.)

Die Unterscheidung zwischen interner und externer Steuerung verdeutlicht einmal mehr, dass die Förderung autonomen Lernens mit einer Unterstützung der Selbststeuerung einhergehen muss. Bezogen auf den Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens erscheint diese Forderung zunächst widersprüchlich, weil hier die Autonomieförderung zwangsläufig Faktoren der externen Steuerung unterliegt: So orientiert sich schulisches Fremdsprachenlernen meist am Kollektiv der Lerngruppe, nicht am Individuum selbst, und ist u. a. durch curriculare und zeitliche Vorgaben weitestgehend als heteronom zu bezeichnen.

Zur Widersprüchlichkeit der Förderung autonomen Fremdsprachenlernens in von Fremdbestimmung beeinflussten Unterrichtskontexten lassen sich in der einschlägigen Literatur zwei zentrale Positionen ausmachen. Zur ersten heißt es:

> In der allgemeinen bildungstheoretischen Diskussion hatte ein Autonomiebegriff, der auf die Mündigkeit der Person abzielte, allzu oft die Verwirklichung des Einzelnen im Blick und dabei verdrängt, dass das Individuum natürlich in gesellschaftlichen Kontexten durch verschiedene Bindungen auch fremdbestimmt ist und dass diese Fremdbestimmung nicht nur als etwas Negatives, sondern auch als Ergebnis des Sozialisationsprozesses zu sehen ist. (Rösler 2004: 38)

Demnach lässt sich Lernerautonomie als ein übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenlernens nicht mit Lehrplänen und Bildungszielen vereinbaren; seine Unerreichbarkeit würde Lehrende, Schülerinnen und Schüler stark demotivieren (vgl. Rösler 1998: 8). Folglich sollte der fremdsprachliche Unterricht nicht zum Ziel haben, Lernerautonomie in ihrer Reinform fördern zu wollen. Dies wäre, der zweiten zentralen Position folgend, auch faktisch schon deshalb nicht möglich, weil Lernerautonomie *immer* externen Einflüssen unterliegt.

> Wenngleich man sich durchaus eine Lernsituation vorstellen kann, die weitgehend frei von unmittelbaren äußeren Einflüssen ist, so darf nicht die Charakteristik des Lerngegenstands übersehen werden, die als externer Faktor mitbestimmt, welche Lernaktivitäten durchgeführt werden. (Schiefele/Pekrun 1993: 1)

So wie Lernerautonomie in ihrer Absolutheit nicht zu erreichen ist, so ist auch die Fremdsteuerung des Lernens nicht in Reinform möglich, denn: „Eine reine Fremdsteuerung ist nicht denkbar, da externe Einflüsse vom Lerner kognitiv verarbeitet werden und seine Lernaktivität deshalb nicht vollständig determinieren können" (Schiefele/Pekrun 1993: 1). Damit bilden Autonomie und Heteronomie maximale Endpunkte eines Kontinuums, auf dem sich die Steuerungseinflüsse des Lernens je nach seinen Gegebenheiten immer wieder neu verorten lassen. Demnach geht es in der im Folgenden dargestellten Diskussion zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens nicht um ein „entweder oder", sondern um ein „mehr oder weniger".

3.3.2 Aktivitäten zur Förderung autonomen Lernens

Im Zusammenhang mit verschiedenen Autonomiebegriffen und -konzepten (siehe 3.1) werden seit je her Fördermöglichkeiten diskutiert. Die im Folgenden genannten Aktivitäten zur Förderung der Lernerautonomie sollen exemplarisch verdeutlichen, welche Diskussionsschwerpunkte sich dabei abzeichnen.

Bereits 1982 verweist Weinert auf die Bedeutung des metakognitiven Wissens, das nur durch regelmäßige Reflexionen zu erlangen sei. Schülerinnen und Schüler sollten sich z. B. die Frage stellen, inwiefern ein Zusammenhang zwischen ihrem Lernverhalten und einem Lernergebnis bestehe. Das eigene Verhalten würde meist nicht im Zusammenhang mit Leistungserfolgen oder Misserfolgen gesehen, und so würden neue Lernsituationen oft zuversichtlich-hoffnungsvoll aufgesucht bzw. ängstlich vermieden (vgl. Weinert 1982: 105). Neben der Metakognition

diskutiert Weinert konkrete Kriterien, denen die Unterrichtsgestaltung unterliegen muss, wenn Lernerautonomie gefördert werden soll:

- Die Lehrenden schaffen im Unterricht Spielräume für die Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden. Von den Lernenden wahrgenommen werden diese Spielräume für Entscheidungen über Lernhandlungen genutzt.
- Daraufhin erfolgt eine Selbstinstruierung und die Lernenden übernehmen selbstständig die Lernplanung, das Beschaffen von Informationen, die Auswahl von Methoden, das Überprüfen des Lernfortschritts usw.
- Die Konsequenzen lernrelevanter Entscheidungen sollten bewusst wahrgenommen werden, damit sich auch ein Gefühl der Selbstverantwortlichkeit für das eigene Lernen einstellt (vgl. Weinert 1982: 102f.).

Auch Littles Autonomieverständnis stellt einen unmittelbaren Bezug zwischen der Autonomiefähigkeit und dem Grad der Bewusstheit des eigenen Handelns her. Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht kontinuierlich zur Durchführung von bewusstheitsförderlichen Aktivitäten aufgefordert werden (vgl. Little 1997b: 39). Hierzu macht Nodari (1996: 8) folgende Vorschläge: Durch das Formulieren von Lernzielen lässt sich eine optimale Orientierung innerhalb des Lernprozesses erreichen. Wird Schülerinnen und Schülern dabei die Auswahl der Inhalte und Methoden freigestellt, begünstigt dies die bewusste Verantwortungsübernahme. Am Ende eines Lernprozesses erfolgt durch Selbstbewertung die Evaluation des Geleisteten; dabei kommt der Reflexion des eigenen Lernverhaltens eine Schlüsselfunktion zur Förderung der Bewusstheit zu.

Auch Rösler (2004) betont die Bedeutung von bewusstheitsförderlichen Aktivitäten. Demnach sei für die Autonomie der Lernenden v. a. das subjektive Empfinden einer Verantwortungsübernahme entscheidend. Dies bilde sich umso stärker aus, wenn Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht

- ihre eigenen Stärken und Schwächen analysieren,
- sich genau über ihre Ziele klar werden,
- einen detaillierten Arbeitsplan erstellen,
- unabhängig von Aufforderungen von außen werden,
- Lernen wollen und in ihrem Lernen fortfahren,
- den eigenen Lernfortschritt kontrollieren und
- auf der Basis ihrer Einschätzung Materialien und Aktivitäten auswählen (vgl. Rösler 2004: 44f.).

Die Notwendigkeit einer Beratung der Lernenden bei der Durchführung dieser bewusstheitsförderlichen Aktivitäten zeigt sich im Zitat Röslers (2004: 40), welches das vorliegende Kapitel eröffnete.

Anhand der Beiträge von Weinert, Little, Nodari und Rösler wurde exemplarisch gezeigt, dass die Diskussion um Aktivitäten zur Lernerautonomieförderung den Schwerpunkt auf die Reflexion setzt. Sie sollte deshalb in allen Phasen des Lernprozesses angeregt werden. Weitere autonomieförderliche Aktivitäten sind die Planung und die Selbstbeurteilung des individuellen Fremdsprachenlernens und seiner Entwicklung. Diese Aktivitäten wurden im vorangegangenen Kapitel – zusammen mit der Dokumentation von Lernprodukten und -prozessen – als charakteristisch für die Arbeit mit Portfolios im Fremdsprachenunterricht herausgestellt (siehe 2.2).

3.3.3 Portfolioarbeit und Lernerautonomieförderung

Derzeit fehlt es an Forschungsarbeiten, die dem EPS seine Wirksamkeit als autonomieförderliches Instrument attestieren. Auch ein Nachweis der Förderung lebenslangen Sprachenlernens – empirisch nur schwer umzusetzen – steht noch aus, obwohl sich die aktuelle Forschung daran durchaus versucht, indem individuelle Sprachlernbiografien zumindest auszugsweise anhand von Portfoliodokumenten untersucht werden (vgl. Thomsen 2010). Und dennoch: „Das Sprachenportfolio“, so Quetz (2011: 33), „wird wie kein zweites didaktisches Instrument herbeizitiert, wenn es um autonomes Lernen geht. In allen Publikationen wird seine außerordentlich motivierende Wirkung hervorgehoben.“ Hierzu gibt Sisamakis (2010) einen Überblick, wie im Folgenden gezeigt wird.

Motivation

Sisamakis (2010) stellt motivationsförderliche Aktivitäten der Arbeit mit Sprachenportfolios heraus und diskutiert diese vor dem Hintergrund bestehender Motivationstheorien. Die folgende Darstellung nimmt hierauf Bezug:

- Die Theorie der Leistungsmotivation nach Atkinson (1975) besagt, dass Lernanstrengungen abhängig sind vom Verhältnis zwischen der Hoffnung auf einen positiven Erfolg und der Furcht vor einem Misserfolg bzw. dem Wunsch nach Vermeidung eines solchen. Mit dem Einsatz des EPS werden Erwerbsprozesse des Fremdsprachenlernens aus der Positivperspektive betrachtet, was als überaus motivierend gilt. Zudem ermögliche die kleinschrittige Planung, das Zerlegen von Zielen in Teilziele – und damit auch ein schnelleres, weniger anstrengendes Erreichen dieser.
- Bei der Arbeit mit dem EPS sollen Schülerinnen und Schüler über verwendete Lernstrategien reflektieren und anhand ihrer selbst beurteilten Ergebnisse die

Effektivität und den Erfolg ihres Vorgehens evaluieren. Würden dabei besonders die erfolgreichen Lernwege betrachtet, wirke sich Reflexion in hohem Maß motivationsförderlich aus, weil nach der Attribuierungstheorie (vgl. Heider 1958, Weiner 1994) die Erklärung eines vergangenen Erfolgs ausschlaggebend ist für zukünftige Anstrengungen.

- Durch die Hervorhebung positiver Lernerfolge im EPS wächst die Überzeugung, zukünftige Vorhaben ebenfalls erfolgreich zu bewältigen. Diese Förderung der Erfolgserwartung knüpft an die Selbstwirksamkeitstheorie an (vgl. Bandura 1997), welche besagt, dass individuelles Handeln durch den Glauben an und die Gewissheit über die individuelle Handlungsfähigkeit motiviert wird.
- Indem bei der Arbeit mit dem EPS die individuelle Lernplanung in den Vordergrund rückt, würde in Anknüpfung an die Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (1990) Motivation allein durch das Setzen von individuellen Zielen entwickelt.
- Die Relevanz des Planens und Erreichens individueller Ziele, angeregt durch die Arbeit mit dem EPS, ermögliche den Schülerinnen und Schülern, sich anhand der Individualnorm zu messen und nicht im Vergleich zu den Kollektivleistungen innerhalb der Lerngruppe. Das ermögliche ihnen „echte“ Anstrengung, denn es lohnt, sich für sich selbst anzustrengen. Damit knüpft das EPS an die Selbstwerttheorie nach Covington (1992) an.
- Motivation entwickelt sich nach Deci und Ryan (1993) aus dem menschlichen Bedürfnis nach Kompetenz- und Autonomie-Erleben und nach sozialer Eingebundenheit; das geht aus der Selbstbestimmungstheorie hervor. Die Arbeit mit dem EPS, sofern sie im Rahmen aufgabenbasierter und kooperativer Arbeitsformen stattfindet, ist vor diesem Hintergrund als motivationsförderlich zu beurteilen (vgl. Sisamakis 2010: 355-362).

Nicht diskutiert wird bei Sisamakis, dass die Arbeit mit dem EPS auch an die Theorie von Gardner (1985) anknüpft – er unterscheidet zwischen integrativer und instrumenteller Motivation –, die von Dörnyei (2001, 2007) in einem Prozessmodell weiterentwickelt wurde. Das Modell lässt sich auf die Bedingungen des schulischen Fremdsprachenlernens übertragen; es unterteilt sich in drei dynamisch verlaufende Phasen: *preactional stage* (Initiation der Handlung bestehend aus Planung, Zielfindung und -bestimmung), *actional stage* (Handlung bestehend aus der Durchführung von Aufgaben und den Bedingungsfaktoren, z. B. Beratung, Selbst- und Mitbestimmung) und *postactional stage* (Folgeschritte der Handlung bestehend aus der Evaluation und Reflexion von Lernergebnissen und -strategien). Bei entsprechender Implementierung kann die

Arbeit mit Portfolios im Fremdsprachenunterricht in allen drei Phasen eine tragende Rolle für die Förderung von Motivation übernehmen.

Doch die Arbeit mit dem EPS kann nicht als Motivationsgarant gesehen werden, denn „Motivation ist eine von vielen hoch komplexen und interagierenden Komponenten, die den Lernprozess bestimmen“ (Abendroth-Timmer 2011: 12). Sie unterliegt vielfältigen individuellen und kontextuellen Bedingungen (vgl. auch Ellis 1994, Klauer 1996, Rüschoff/Wolff 1999, Düwell 2002); dazu zählen soziale Bedingungen (z. B. das Verhältnis von Lehrkraft und Lernenden), sprachliche Interaktion (z. B. medial vermittelt), wissensbezogene Bedingungen (z. B. auf das Sprachenlernen bezogenes Wissen), sprachbezogene Bedingungen (z. B. bereits gelernte Sprachen), lernprozessbezogene Bedingungen (z. B. die Lernzeit) und lernerbezogene Bedingungen (z. B. der individuelle Lernstil).

Motivation trotz ihrer Komplexität bestimmen zu wollen, geschieht hier in Anlehnung an Abendroth-Timmer (2007a: 67f.), die zunächst wie folgt definiert:

> [Motive] werden in Auseinandersetzung mit dem soziokulturellen Umfeld und dem aktuellen Lernkontext ausgewählt und weisen gleichermaßen eine affektive, kognitive und konative Dimension auf. Motivation unterliegt entwicklungspsychologischen und psychosozialen Bedingungen und ist damit höchst individueller Art. Es ist zwischen einer allgemeinen Lernmotivation und der Lern<u>er</u>motivation zu unterscheiden. Letztere schließt weitere Persönlichkeitsmerkmale wie Interessen, Einstellungen und Selbstkonzept u. a. ein. (Abendroth-Timmer 2007a: 68, Hervorhebung i. O.)

Demnach ergibt sich Motivation aus allgemeinen und aus fachspezifischen Motiven, die verstanden werden als subjektiv, lebens- und erfahrungsweltlich entwickelte Zielkomplexe bzw. Bedeutungen des individuellen Verhaltens – unter allgemeine Motive fällt z. B. das Wissensmotiv, unter fachspezifische Motive fallen z. B. das Klangmotiv, das Kontaktmotiv oder das Medienmotiv.

In Anlehnung an die Pädagogische Psychologie hat sich bei der Beschreibung der Motivation Fremdsprachenlernender die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation durchgesetzt, so Küster (2009: 57): „Sie erlaubt eine grobe Orientierung darüber, ob wir ein Ziel um seines selbst oder um äußerer Belohnungen willen, die seine Erreichung vermitteln, anstreben.“ Zur Vertiefung pädagogisch-psychologischer Motivationstheorien und ihrer Bedeutung für das fremdsprachliche Lernen in Schule und Unterricht siehe Abendroth-Timmer (2007a), Dörnyei (2001) und Grünewald (2006).

Ushioda (2006, 2007), die das EPS ebenfalls im Zusammenhang mit der Motivation Fremdsprachenlernender diskutiert, betont die Wirksamkeit der Selbstmotivierung; diese gilt als effektivste Form der Steuerung von Motivationsprozessen. Selbstmotivierung wird bewusst eingesetzt und ist damit unmittelbar an Reflexion gebunden (vgl. Düwell 2002: 166). Das wird im Folgenden näher betrachtet.

Reflexivität und Bewusstheit

Spätestens seit der Dissertationsschrift von Kolb (2007a), die Portfolioarbeit im Zusammenhang mit der Reflexion fremdsprachlichen Lernens untersucht, rückt die bewusstheitsförderliche Funktion des EPS weiter in den Fordergrund (siehe 2.1.3). Reflexion (lat. *reflexio* – das Zurückbeugen, -biegen, -krümmen) umfasst ein Nachdenken, Überlegen und Betrachten, ein vergleichendes und überprüfendes Denken und die Vertiefung in einen Gedankengang. Reflexivität bezeichnet reflexive Eigenschaften, meint die Fähigkeit des Sichrückbeziehens (vgl. Wermke et al. 2001: 849).

Die Wirkung von Reflexivität auf das Fremdsprachenlernen lässt sich in drei Bereiche unterteilen: Reflexivität als Ziel, Reflexivität als Medium und Reflexivität als Motor. Reflexivität zielt auf ein eigenverantwortliches Regulieren und Steuern des Sprachlernprozesses ab. Mit dem Anknüpfen an Erfahrungen und durch das Explizitmachen des Vorwissens der Lernenden wird Reflexivität zum Medium. Die Funktion des Motors der Reflexivität meint das Einbringen der subjektiven Deutungen des Lernangebots, also die Sicht aus der Schülerperspektive, die persönliche Bedeutsamkeit und Sinnstiftung (vgl. Kolb 2007a: 48-52).

Reflexivität ist unmittelbar an ein Wahrgenommen- und Geleitetsein durch ein klares Bewusstsein gebunden, mit anderen Worten: Sie erfordert Bewusstheit. In der Fremdsprachendidaktik ist in diesem Zusammenhang auch von *Language Awareness* die Rede.

Die Förderung der Sprachbewusstheit wurde erstmals in England in den 60er und 70er Jahren propagiert. Das Konzept *Language Awareness* (vgl. hierzu Hawkins 1984, van Lier 1995) stammt eigentlich aus der Muttersprachendidaktik. Es soll der Übergangsproblematik entgegen wirken, indem es verschiedene Formen des Sprachunterrichts vereint. Und es zielt auf die Bewusstmachung impliziten Wissens ab, um die Performanz zu verbessern (vgl. De Florio-Hansen 1997: 149, Gnutzmann 1997: 231). Zum Diskussionsverlauf über das Konzept heißt es weiter:

> Als Ergebnis einer verstärkten Fokussierung der Sprachlernperspektive bildete sich der Begriff *language learning awareness* (Sprachlernbewusstheit) heraus, der sich auf die mentale Verarbeitung von Sprache bezieht, d. h. wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie sie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien […] positiv zu beeinflussen. (Gnutzmann 2007: 336, Hervorhebung i. O.)

Language learning awareness als die „Bewusstheit von Prozessen des (Fremd-) Sprachenlernens" (Knapp-Potthoff 1997: 13) steht also in einem engen Verhältnis zur Steuerung dieser durch die Anwendung von Strategien. Unter Lernstrategien werden mentale Pläne zur Durchführung komplexer Handlungen verstanden; dieses Begriffsverständnis umfasst auch so genannte Lern*er*strategien, welche

sich stärker an der Individualität der Lernenden ausrichten und neben kognitiven Strategien auch kommunikative und soziale Strategien der Sprachverwendung umfassen; sie lassen sich aufgrund der fließenden Übergänge zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien nicht immer klar von Lernstrategien abgrenzen (vgl. Siebold 2010: 190).

Lernstrategien werden in der einschlägigen Literatur unterschiedlich klassifiziert. Weitestgehend durchgesetzt hat sich die Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Strategien.

- Zu den direkten Strategien zählen Gedächtnis- bzw. Behaltensstrategien (z. B. mentale Verknüpfungen herstellen), kognitive Strategien (z. B. Strukturieren) und Kompensationsstrategien (z. B. um Hilfe bitten).
- Zu den indirekten Strategien zählen metakognitive Strategien (z. B. Selbsteinschätzung), affektive Strategien (z. B. sich Mut machen) und soziale Strategien (z. B. Kooperationsbereitschaft signalisieren).

Diese Unterteilung, die Strategien nach ihrer Verwendung, also nach Lernhandlungen, unterscheidet, geht auf Oxford (1990) zurück. Bei Chamot und O'Malley (1990) hingegen werden Lernstrategien nach der Verarbeitungsart unterschieden, d. h. nach den verschiedenen mentalen Prozessen, denen sich Lernstrategien zuordnen lassen (metakognitiv, kognitiv und sozio-affektiv).

Ebenfalls zum Strategienbegriff im weitesten Sinne werden lernorganisatorische Maßnahmen gefasst, die bewusst ablaufen und beobachtbar sind, z. B. das Nachschlagen in einem Wörterbuch; diese werden auch als Lerntechniken bezeichnet (vgl. Rampillon 2007: 340).

„Daß Strategien, deren sich Fremdsprachenlerner unbewußt bedienen, auf die Ebene der Bewußtheit gehoben werden können, ist erwiesen" (De Florio-Hansen 1997: 151). Eine durch Reflexion zu ermöglichende bewusste Auseinandersetzung und die Vermittlung von Lernstrategien stehen deshalb im Zentrum der Arbeit mit Portfolios. Was dieser Ansatz dabei aber vollkommen außer Acht lasse, so Quetz (2011: 36f.), ist die Tatsache, dass es innerhalb der Strategienforschung bisher an Erkenntnissen fehle, welche eine gelungene Übertragung der von *good language learner* erfolgreich verwendeten Strategien auf weniger erfolgreich lernende Schülerinnen und Schüler belegen. Und Vogel (2011: 80) äußert in diesem Zusammenhang: „Dass durch strategisches, kognitives Lernen Fehler vermieden werden bzw. Erwerbsstrategien übersprungen werden können, halte ich angesichts der Ergebnisse der Spracherwerbsforschung für nahezu ausgeschlossen." Ein solches Verständnis würde auch eine verkürzte Auffassung des Fremdsprachenlernens zugrunde legen und die Bedeutung und womöglich auch die Nicht-Steuerbarkeit emotionaler und sozialer Aspekte vollkommen außer Acht lassen.

Deshalb verfolgt die vorliegende Untersuchung – in Anlehnung an Kolb (2007a) – den Ansatz, dass die Reflexion des individuellen Fremdsprachenlernens neben Lernstrategien und ihrer Verwendung auch die emotionale Dimension des Fremdsprachenlernens und die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Lernenden mit einbezieht. Das dient v. a. der für eine Bewusstheit notwendigen Distanzierung vom kollektiven Lerngeschehen, um während der Reflexion die individuelle Bedeutung der Lerninhalte klären zu können. Reflexion ist also Mittel zur Verlangsamung und damit – so wird angenommen – auch für entwicklungsverzögerte, weniger erfolgreiche Schülerinnen und Schüler ergiebig. Und dass sich dabei nicht alle verwendeten Strategien durch Reflexion ins Bewusstsein heben lassen, wird in Kauf genommen werden müssen.

Selbstbeurteilung und Planung

Ebenfalls zur Reflexion bei der Arbeit mit Portfolios zählen die bewusste Auseinandersetzung mit dem Zuwachs und der Entwicklung fremdsprachlicher Fertigkeiten und einer Beurteilung beider durch die Lernenden selbst. Die Selbstbeurteilung lässt sich definitorisch zunächst dem umfassenden Begriff der Evaluation zuordnen:

> Er bezeichnet die Rechenschaftslegung über alle Lehr- und Lernbemühungen. Mit Leistungsfeststellung und Bewertung (*assessment*) wird eine gezielte Überprüfung von Wissen und Sprachverhalten benannt, das sich entweder auf eine Vergleichsnorm oder auf den Grad des Erreichens gesetzter Ziele bezieht. (Vollmer 2007: 365, Hervorhebung i. O.)

Die Selbstbeurteilung, auch als Selbsteinschätzung, Selbstkontrolle oder Selbsteinstufung bezeichnet, zählt zum *self-assessment*:

> *Self-assessment* im Fremdsprachenunterricht ist eine relativ junge Entwicklung, die Ende der 70er Jahre einsetzt und die den Paradigmenwechsel von einem behavioristischen zu einem eher kognitiv-konstruktivistischen Lernmodell spiegelt […]. Wesentliche Anstöße sind von den *Modern Language Projects* des *Council for Cultural Co-operation* (CDCC) des Europarates ausgegangen und haben in neuester Zeit zum Europäischen Sprachenportfolio geführt […]. (Weskamp 2007: 382, Hervorhebung i. O.)

Bei der Arbeit mit dem EPS beurteilen Schülerinnen und Schüler ihre erworbenen Fertigkeiten anhand der Deskriptoren des Referenzrahmens und durch die im Dossier gesammelten Lernprodukte. Dabei überprüfen sie das Erreichen von individuell gesetzten Zielen, also die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erlernenden Inhalte. Auf dieser Grundlage des Ergebnisses einer Selbstbeurteilung bestimmen sie dann neue Vorhaben. Lernziele sind bei der Arbeit mit dem EPS also gleichzeitig der Ausgangspunkt und das Ergebnis einer Selbstbeurteilung.

Die Selbstbeurteilung gilt im Vergleich zur Fremdbeurteilung als eine intensivere Form der bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Fremd-

sprachenlernen: Sie eröffnet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, „ihr individuelles Erkennen, Verarbeiten, Lernen, Wissen und Können zu kontrollieren und zu bewerten" (Rampillon 2000: 125).

Problematisch in Bezug auf die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens durch die Arbeit mit dem EPS ist derzeit noch die Akzeptanz der Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. Es könne nicht davon ausgegangen werden, so Quetz (2011: 45, Hervorhebung i. O.), „dass Arbeitgeber in nennenswerter Zahl ein Sprachenportfolio ernst nehmen werden. Die Frage nach einem *TOEFL Test* wird auch dann nicht verstummen, wenn das Portfolio in den Personalabteilungen bekannter geworden ist." Die Nicht-Akzeptanz eines Sprachenpasses als offizielles Dokument für das Nachweisen fremdsprachlicher Fertigkeiten bei einem Bewerbungsgespräch auf dem europäischen Arbeitsmarkt würde aber die Autonomie seines Eigentümers eindeutig untergraben. Mit der Frage nach der aktuellen Akzeptanz des EPS durch potenzielle Arbeitgeber innerhalb Europas offenbart sich ein weiteres Forschungsfeld.

3.4 Resümee und Ableitungen für das empirische Vorgehen

Bei der Arbeit mit Portfolios im Fremdsprachenunterricht nehmen Schülerinnen und Schüler alleine oder in *Kooperation* mit anderen anhand der Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens eine *Selbstbeurteilung* ihrer erworbenen Fertigkeiten vor und *planen* auf der Grundlage des Ergebnisses ihrer Einschätzung weitere Ziele und den Einsatz geeigneter *Lernstrategien*. In ihren Reflexionstexten setzen sie sich *reflexiv* mit sich selbst als Fremdsprachenlernende auseinander, d. h. mit Lernerfahrungen, mit der individuellen Bedeutung der *Lerninhalte* und mit der *Betrachtung* ihrer Lernentwicklung.

Die genannten Portfolioaktivitäten entsprechen Handlungen und Kompetenzen, die charakteristisch für Lernerautonomie sind. Sie werden im dynamischen Autonomiemodell nach Tassinari (2010) abgebildet. Das Modell zeigt autonomes Fremdsprachenlernen als einen dynamischen Prozess der Kontrollübernahme, der sich aus dem Zusammenspiel zwischen dem *Managen* des eigenen Lernens ergibt, also dem *Planen* des Lernens, dem *Auswählen von Materialien und Methoden*, der *Durchführung*, *Überwachung* und *Evaluation*; je nach Lernsituation findet hierbei *Kooperation* mit anderen Lernenden statt. Weitere Dimensionen des autonomen Lernens betreffen den *Umgang mit den eigenen Gefühlen* und die *Selbstmotivierung*. Demnach nimmt die Metafähigkeit der Lernenden eine Schlüsselfunktion bei der Kontrollübernahme des eigenen Lernens und der Lernprozesse ein: Sie erst ermöglicht die bewusste Realisierung des Zusammenspiels dieser Dimensionen (vgl. Tassinari 2010: 124, 203). In der vorliegenden Untersuchung zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens durch die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht nimmt deshalb die

Reflexion über das individuelle Fremdsprachenlernen und seine -prozesse mit dem Ziel der Bewusstheit über diese eine zentrale Rolle ein.

Des Weiteren lässt sich das eigene Autonomieverständnis innerhalb des entwicklungspsychologischen Konzepts nach Little verorten. Es beschreibt Lernerautonomie als Entwicklungsprozess der individuellen Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen, der sich nur durch Anleitung und Unterstützung fördern lässt. Wird dies durch Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht initiiert, kommt dabei der Beratung der Lernenden durch die Lehrkraft und der Zusammenarbeit der Lernenden untereinander eine besondere Bedeutung zu.

Ein (radikal-)konstruktivistischer Autonomiebegriff zielt auf die kognitive Ebene des Fremdsprachenlernens ab. Das Erforschen der Portfoliopraxis verlangt aber nach einem handlungsbezogenen Begriff – dem Tassinaris (2010). Weil sich die individuelle Wissenskonstruktion verstärkt in sozialen Aushandlungsprozessen und im Kontakt mit anderen vollzieht, wird im Rahmen der untersuchten Portfoliopraxis in Anlehnung an ein konstruktivistisches Verständnis von Lernerautonomie das Nebeneinander individuellen und kooperativen Arbeitens angestrebt.

Zentral für die vorliegende Arbeit ist auch das ursprüngliche Verständnis dessen, was Autonomieförderung bewirken soll: Emanzipation und Mündigkeit. Das Freimachen von Fremdbestimmung lässt sich in seiner Reinform, gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht als ein weitestgehend heteronomer Lehr-Lernkontext, kaum erreichen. Autonomie in diesem Sinne ist vielmehr als übergeordnetes Bildungs- und Erziehungsziel zu verstehen.

Mit dem situativ-technizistischen bzw. dem strategisch-technischen Begriff wurden weitere Auffassungen autonomen Fremdsprachenlernens betrachtet, die sich für die vorliegende Untersuchung aus den folgenden Gründen als ungeeignet erweisen: Der situativ-technizistische Autonomiebegriff legt ein weitestgehend unkonkretes Verständnis des fremdsprachlichen Lernens zugrunde, indem es dieses auf die alleinige Durchführung einer Summe von Lerntätigkeiten beschränkt; dabei reduziert es das fremdsprachliche Lehren auf die Bereitstellung geeigneter Materialien und Medien. Gegen ein strategisch-technisches Begriffsverständnis spricht eine damit einhergehende Reduzierung des Fremdsprachenlernens auf das Verwenden geeigneter Lernstrategien, um Effizienz und Erfolg des Lernprozesses und seiner Ergebnisse zu steigern; in diesem ökonomisch anmutenden Verständnis haben Lehrkräfte die Aufgabe, die Vermittlung geeigneter Strategien in einem Training zu gewährleisten.

Ebenfalls als wenig geeignet für die vorliegende Untersuchung erscheint das viel zitierte Autonomieverständnis nach Holec, welches Lernerautonomie als die Fähigkeit zur Selbststeuerung aller Phasen eines Lernprozesses definiert und

sich deshalb nicht ohne Weiteres auf den schulischen Unterrichtskontext übertragen lässt.

Zuletzt wird auf die Messbarkeit autonomen Fremdsprachenlernens eingegangen. Hierfür hat Tassinari (2010) zusammen mit dem dynamischen Autonomiemodell Kann-Beschreibungen entwickelt, anhand derer sich Studierende mit der eigenen Lernerautonomie auseinandersetzen können. Von der Entwicklung solcher Deskriptoren für die vorliegende Untersuchung wurde abgesehen, denn der von den Schülerinnen und Schülern subjektiv empfundene Nutzen der Portfoliopraxis für die Förderung autonomen Lernens erfordert ein möglichst offenes Erhebungsverfahren; das wird im folgenden Kapitel zum empirischen Vorgehen ausführlich begründet.

Subjektloses, frei schwebendes Erkennen gibt es nicht.
(Pöltner 1995: 4)

4 Empirisches Vorgehen

Die Darstellung des empirischen Vorgehens umfasst alle wesentlichen Arbeitsschritte zur Planung, Durchführung und Auswertung der vorliegenden Untersuchung: von den konzeptionellen Überlegungen zum Forschungsdesign (4.2), zur Konstruktion der Erhebungsinstrumente (4.3), über die Geschehnisse im Forschungsfeld (4.4) bis zur Erhebung der Daten (4.5), ihrer Aufbereitung und Analyse (4.6). Einleitend geht es zunächst um das Erkenntnisinteresse (4.1) und seine Konkretisierung (4.1.1), die Offenlegung von Vorannahmen (4.1.2), die Formulierung von Forschungsfragen (4.1.3) und die Bestimmung des Forschungsziels (4.1.4).

4.1 Erkenntnisinteresse

Wissenschaftlicher Erkenntnis geht immer ein konkretes Erkenntnisinteresse voraus. Dies ist auch dann der Fall, wenn Forschende meinen, ein Forschungsfeld ohne Vorwissen zu betreten, um es möglichst offen und unvoreingenommen zu erkunden. „Vielmehr gehen wir alle mit Wissen und Erfahrungen, mit Vorannahmen und Vorurteilen ins Feld“ (Oswald 1997: 85). Sie beeinflussen die wissenschaftliche Arbeit maßgeblich und formen die Wahrnehmung Forschender im Forschungsfeld. Erkenntnis ist also geprägt vom erkennenden Subjekt selbst. „Das, was ‘erkennen‘ besagt, geht uns grundsätzlich aus dem auf, was wir selbst tun und vollbringen“ (Pöltner 1995: 4, Hervorhebung i. O.). Darüber hinaus ist Erkenntnis immer auch vom Charakter des Neuen geprägt; sie gilt als Ergebnis eines Prozesses der intensiven Auseinandersetzung:

> Die Vorsilbe »Er« im Wort Erkenntnis ist ähnlich wie bei Erfahren oder Erleben eine Bezeichnung für eine über das bloße Kennen hinausgehende Einsicht in einen Gegenstand, die u. a. durch Verstehen von Wesensmerkmalen und Erinnerung gekennzeichnet ist. (Luft 2008: 1, Hervorhebung i. O.)

Um aber den Blick auf etwas Unerwartetes, auf etwas Neues zu lenken, ist es notwendig, den zu erforschenden Gegenstand im weitesten Sinne theoretisch zu erfassen, um ein Bewusstsein für die eigenen Vorannahmen zu entwickeln und sich davon zu lösen (vgl. Oswald 1997: 85). Erst die Einnahme einer bewussten und offenen Forschungshaltung ermöglicht es, zu Erkenntnissen zu gelangen, die sich außerhalb des Erwarteten ansiedeln – so geschehen auch in der vorliegenden Untersuchung.

4.1.1 Konkretisierung des Erkenntnisinteresses

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung konkretisierte sich über das Setzen dreier Forschungsfokusse zur Betrachtung des Untersuchungsgegenstands. Fokus 1 und Fokus 2 wurden aus den theoretischen Überlegungen zur Arbeit mit ePortfolios im fremdsprachlichen Unterricht herausgearbeitet:

Fokus 1: *Förderung autonomen Lernens*
Portfolioarbeit im schulischen Fremdsprachenunterricht hat gemeinhin zum Ziel, Lernerautonomie (siehe Kapitel 3) zu fördern. Dafür nehmen Schülerinnen und Schüler eine Selbstbeurteilung ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten vor, reflektieren den Einsatz von Strategien, bestimmen Lernziele und sammeln Dokumente des Fremdsprachenlernens, um damit ihre individuellen Lernwege nachzuzeichnen. Inwiefern eine Durchführung dieser Portfolioaktivitäten im Fremdsprachenunterricht die Lernerautonomie von Schülerinnen und Schülern fördert, wird in der vorliegenden Studie untersucht. Dabei steht aber nicht ein Überprüfen des Autonomiegehalts von Lernhandlungen im Vordergrund – dies ließe sich nur durch konstante Beobachtungsverfahren über einen längeren Zeitraum hinweg untersuchen. Es geht in der vorliegenden Studie vielmehr um das Erheben subjektiver Einstellungen; dafür benennen die Lernenden den individuellen Ertrag ihrer Portfolioaktivitäten und beurteilen diesen im Hinblick auf Autonomieförderung.

Fokus 2: *ePotenzial*
Die Übertragung von Portfolioarbeit in ein elektronisches Medium ist mit dem Ziel verbunden, Fremdsprachenlernende bei der Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten maßgeblich zu unterstützen. Eine durch die Verwendung von *Software* und des Internets veränderte Handhabung und Organisation führt möglicherweise zu einem Mehrwert auf pädagogisch-didaktischer Ebene – dem so genannten ePotenzial (siehe Kapitel 2). Das aber ist an individuelle Faktoren gebunden, an Medienkompetenzen, Medieninteressen und Mediengewohnheiten. Inwiefern das Arbeitsmedium Fremdsprachenlernende bei der Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten beeinflusst, wurde in der bisherigen Forschung kaum berücksichtigt und bildet deshalb den zweiten Forschungsfokus.

Die Konkretisierung des Erkenntnisinteresses über das Herausarbeiten der Forschungsfokusse 1 und 2 ist das Ergebnis einer intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand *vor* Beginn der empirischen Arbeit. Im Verlauf der empirischen Arbeit, also *während* der praktischen Tätigkeit im Forschungsfeld, erfolgte die weitere Konkretisierung des Erkenntnisinteresses:

Fokus 3: *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit*
Zu Beginn der Untersuchung erschwerten die an den Schulen gegebenen Rahmenbedingungen das geplante Vorhaben: Weil die Klassenzimmer nicht mit Medienecken ausgestattet waren, wurde die Portfoliopraxis in die Computerräume „ausgelagert". Diese verfügten nicht über ausreichend Arbeitsplätze, so dass es notwendig war, die Versuchsgruppen in Halbgruppen aufzuteilen. Dafür wurde eine zusätzliche Lehrperson zur pädagogischen Begleitung der Portfoliopraxis nötig.

Das Einnehmen einer offenen Forschungshaltung (siehe 4.1) führte dazu, diese Erfahrung beim Einstieg ins Feld für eine Konkretisierung des Erkenntnisinteresses nutzbar zu machen. Der dritte und letzte Forschungsfokus dient deshalb der Betrachtung von unterrichtlichen Voraussetzungen zur Arbeit mit ePortfolios beim fremdsprachlichen Lehren und Lernen.

4.1.2 Offenlegung der Vorannahmen

Nach dem theoretischen Herausarbeiten von Fokus 1 und Fokus 2 vor Beginn der Forschungstätigkeit erfolgte die Formulierung konkreter Vorannahmen. Das ermöglichte während der Forschungstätigkeit einen bewussten Umgang mit der eigenen Erwartungshaltung mit dem Ziel der Loslösung von dieser.

Vorannahmen zu Fokus 1: *Förderung autonomen Lernens*

Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht

a) fördert die Bewusstheit der Lernenden über erworbene Fertigkeiten.
b) fördert die Wahrnehmung der Lernenden für die Entwicklung fremdsprachlicher Lernprozesse.
c) fördert die Reflexion der Lernenden über den Einsatz von Strategien des Fremdsprachenlernens.
d) unterstützt die Lernenden bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung von Lernzielen.

Vorannahmen zu Fokus 2: *ePotenzial*

a) Der Einsatz von Computer und Internet steigert die Motivation der Lernenden.
b) Ein digitales Dossier begünstigt die prozesshafte Dokumentation des Lernens und das Erstellen von Lernhistorien.

c) Die programminternen Verlinkungen unterstützen die Lernenden bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten.

d) Das *Tool* zur Visualisierung von Fortschritten unterstützt die Lernenden bei der Selbstevaluation.

e) Ein digitales Dossier mit vielfältigen Speicherformaten (Text-, Audio- und Video-Dateien) ermöglicht den Lernenden die Dokumentation verschiedener erworbener Fertigkeiten im ePortfolio.

f) Die Tutorfunktion des ePortfolios intensiviert das Feedback und die Beratung der Lernenden.

g) Ein raum- und zeitunabhängiges Arbeiten der Lernenden mit den ePortfolios führt zur Verbindung und Erweiterung von Lernbereichen und -prozessen.

h) Ein durch Passworteingabe gesicherter Zugang zum ePortfolio steigert das Eigentumsempfinden der Lernenden.

Zur Betrachtung des Untersuchungsgegenstands durch Fokus 3 *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* konnten eingangs keine Vorannahmen formuliert werden, weil sich dieser erst im Verlauf der Forschungstätigkeit herausbildete.

4.1.3 Formulierung der Forschungsfragen

Um der eigenen unvoreingenommenen Haltung im Forschungsfeld Ausdruck zu verleihen, wurden zur Betrachtung des Untersuchungsgegenstands durch Fokus 1 und Fokus 2 offene Forschungsfragen formuliert. Schließlich sollte die Untersuchung auch zu Erkenntnissen gelangen, die von den Vorannahmen abweichen, sich also außerhalb des zuvor Erwarteten ansiedeln.

Forschungsfrage zu Fokus 1: *Förderung autonomen Lernens*

1) Inwiefern fördert die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht autonomes Lernen?

Forschungsfrage zu Fokus 2: *ePotenzial*

2) Inwiefern ergibt sich aus der computer- und internetgestützten Handhabung und Organisation eines ePortfolios ein Potenzial auf pädagogisch-fremdsprachendidaktischer Ebene?[6]

---

[6] Die Frage nach dem ePotenzial bezieht sich auf die beim fremdsprachlichen Lernen mit einem ePortfolio durchlaufenen Prozesse.

Forschungsfrage zu Fokus 3: *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit*

3) Wie kann die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht erfolgreich umgesetzt werden?
   a) Welche Formen der Implementierung eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?
   b) Welche Aktivitäten und Aufgaben eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?
   c) Welche Sozialformen eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?
   d) Welche technischen Voraussetzungen sind für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht erforderlich?

Nach der Übertragung von Fokus 3 in eine offene Forschungsfrage erfolgte im Verlauf der Untersuchung das Formulieren der Unterfragen a) bis d). Das begründet sich im Forschungsziel der vorliegenden Untersuchung.

4.1.4 Forschungsziel

In jeder empirischen Untersuchung dient die Klärung der Forschungsfragen dem Forschungsziel. Hier versteht sich die Fremdsprachendidaktik als Disziplin mit einer doppelten Zielrichtung: „Als Forschungsdisziplin strebt sie einen Erkenntnisgewinn über Phänomene der Praxis an (deskriptiver Aspekt), darüber hinaus will sie jedoch auch Anregungen für die Praxis geben (normativer Aspekt)“ (Grünewald 2009: 76). Die Fremdsprachendidaktische Forschung umfasst also neben der Grundlagenforschung zum fremdsprachlichen Lernen und Lehren das Erforschen der Unterrichtspraxis und seiner Innovationen mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen für eine verbesserte Praxis hervorzubringen (vgl. Grotjahn 2007: 494). Auch in der vorliegenden Untersuchung wird der doppelten Zielrichtung fremdsprachendidaktischer Forschung Rechnung getragen, und so widmet sich das Forschungsvorhaben

- der Untersuchung des praktischen Umgangs mit ePortfolios im schulischen Fremdsprachenunterricht
- mit dem Ziel des Ableitens fremdsprachendidaktischer Empfehlungen für die Unterrichtspraxis mit ePortfolios.

Innerhalb eines Forschungsprojekts markiert die Erkenntnis das Ziel wissenschaftlichen Arbeitens. Es stellt das Ergebnis einer empirischen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand dar. Den Weg dorthin ebnet das

Forschungsdesign, d. h. die methodischen Zugänge, welche zur Klärung der Forschungsfragen zum Einsatz kommen. Es wird im Folgenden dargestellt.

4.2 Forschungsdesign

Die Darstellung des Forschungsdesigns wird mit einer gegenstandsbezogenen Begründung (4.2.1) eröffnet. Es folgen der Umgang mit den Gütekriterien (4.2.2) und die empirische Positionierung (4.2.3) für eine Verortung der eigenen Forschungstätigkeit innerhalb verschiedener Forschungsverfahren und -stile.

4.2.1 Begründung des Forschungsdesigns

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein subjektbezogen-integratives Forschungsdesign konzipiert. Subjektbezogen-integrativ bezeichnet ein Design, das die wesentlichen Merkmale qualitativer Forschung zugrunde legt. Dabei wurde das methodische Vorgehen durch die Integration quantitativer Verfahren strukturiert und ergänzt. Dieses Vorgehen wird im Folgenden gegenstandsbezogen begründet.

4.2.1.1 Subjektbezug: Forschen mit Kindern und Jugendlichen

In der Untersuchung standen die Schülerinnen und Schüler selbst im Vordergrund – mit ihren individuellen Erfahrungen aus der Portfoliopraxis beim schulischen Fremdsprachenlernen. Für das Erforschen fremdsprachlichen Lernens eignen sich besonders qualitative Verfahren. Sie stellen das Subjekt in den Vordergrund mit seinem individuellen Erleben und Handeln und bemühen sich so um eine möglichst komplexe Erforschung und Darstellung individueller Realitäten unter Berücksichtigung aller relevanten Dimensionen (vgl. Hölzl 1994: 52f.). Damit werden qualitative Verfahren dem Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität am ehesten gerecht: Fremdsprachliches Lernen gilt als dynamischer, vielschichtiger und kontextgebundener Komplex, der gleichermaßen geprägt ist von affektiven, kognitiven und sozial-kommunikativen Prozessen (vgl. Grünewald 2009: 81). Das macht subjektbezogene, qualitative Zugänge notwendig.

Zugänge zu subjektiven Einstellungen und Sichtweisen werden oftmals erst durch Reflexion möglich. Dafür eignen sich qualitative Forschungsmethoden, weil sie sich am Subjekt orientieren und an die Oberfläche transportieren, was sich im Unbewussten zu verbergen scheint:

> Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. Diese bleiben Nichtmitgliedern verschlossen,

> sind aber auch den in der Selbstverständlichkeit des Alltags befangenen Akteuren in der Regel nicht bewusst. (Flick et al. 2007: 14, Hervorhebung i. O.)

Qualitative Methoden ermöglichen Zugänge zu subjektiven Sichtweisen. Häufig geschieht dies mittels Befragung: „Interviews geben den Befragten selbst das Wort, sie erhalten im Interview Gelegenheit, über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich" (Friebertshäuser 1997b: 371). Dabei ist von besonderem Interesse, wie die Beforschten das Erlebte subjektiv bewerten und beurteilen: „Durch Befragen kann man herausfinden, was Menschen über eine Sache denken, welche Erfahrungen sie gemacht haben bzw. wie sie diese interpretieren" (Koller 2008: 7). Die Forschung mit Kindern und Jugendlichen macht hierbei ein besonderes Vorgehen erforderlich. Damit lieferte das Alter der Lernenden, die als Probandinnen und Probanden an der vorliegenden Untersuchung teilnahmen,[7] eine weitere Begründung für die Konzeption eines subjektbezogenen Forschungsdesigns:

> Da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und die Denk- und Verhaltensformen von Kindern Erwachsenen fremd sind, liegt die Entscheidung für qualitative Methoden bei der Forschung mit Kindern nahe. Wenn nämlich die subjektiven Lebenserfahrungen von Kindern zum Thema von Forschung werden, muß im Forschungsprozeß Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden, um diese in „natürlichen Situationen" mit interpretativen Mitteln erschließen zu können. Die Unterschiede im Entwicklungsstatus der Kinder erfordern zudem ein auf das Alter und den Einzelfall abgestimmtes Vorgehen. (Heinzel 1997: 399, Hervorhebung i. O.)

Gleiches gilt für die Forschung mit Jugendlichen. Mittels qualitativer Methoden haben Forschende die Möglichkeit, dem individuellen Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen in angemessener Form zu begegnen und ein vertieftes Verständnis ihrer subjektiven Sichtweisen zu erlangen. Damit es im Interview mit Heranwachsenden zu einem solchen Verständnis kommen kann, wird zur Voraussetzung, dass sich beide Seiten verstehen – und das in jeder Hinsicht. Zur Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen heißt es bei Delfos (2008a: 118, Hervorhebung i. O.): „Jeder hat so seine eigene »Sprache« mit eigenem Wortschatz und Bedeutungen. Will man kommunizieren, muss man die »Sprache« des anderen einigermaßen sprechen können." Für ein gegenseitiges Verständnis versuchen Forschende, ihre Ausdrucksweise der Sprache von Kindern und Jugendlichen anzunähern. Darüber hinaus ist auch die Metakommunikation ein hilfreiches Mittel der Gesprächsführung. „Zäh verlaufende Kommunikation kann durch Metakommunikation wieder in Schwung gebracht werden" (Delfos 2008b:

[7] An der Studie haben Schülerinnen und Schüler der sechsten und achten Klasse teilgenommen. Sie waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen elf und fünfzehn Jahre alt (siehe auch 4.4.1).

160). Sie erfordert ein transparentes Gesprächsverhalten seitens der Forschenden: Den Kindern und Jugendlichen ist das Ziel des Interviews, also die Gesprächsabsicht, klar; sie sind dazu eingeladen, ihre Meinung zu äußern, dürfen aber auch schweigen, wenn sie auf eine Frage nicht antworten möchten (vgl. Delfos 2008b: 161). Darüber hinaus lässt sich der Kommunikationsverlauf über Augenkontakt zum Befragten und durch Einsatz von Körpersprache, etwa dem *Pacing* (z. B. König/Volmer 1993), unterstützen.

Interviews gleichen mitnichten natürlichen Gesprächssituationen. Sie stellen verabredete Zusammenkünfte meist zweier Personen zur direkten Interaktion dar; diese begegnen sich in vorab festgelegten Rollen als Interviewende und Befragte (vgl. Friebertshäuser 1997b: 374). Für die Interviewtätigkeit treten Forschende in ein Arbeitsbündnis mit den Forschungssubjekten. „Dieses Bündnis soll von Offenheit, Vertrauen, Arbeitsbereitschaft und einem möglichst geringen Machtgefälle zwischen Forscher und Informant gekennzeichnet sein" (Steinke 2007: 320). Damit ein solches Arbeitsbündnis zustande kommt, wird besonders seitens der Forschenden ein verantwortungsvoller und bewusster Umgang mit der eigenen Rolle vorausgesetzt. In Interviews mit Heranwachsenden ist dies umso mehr der Fall und erfordert ggf. ein Umdenken:

> Während normalerweise die Erwachsenen den Kindern ihre Lebenserfahrungen mitteilen, werden in den Interviews mit Kindern diese als Experten angesprochen. Das Kind wird für kompetent gehalten, sich mitzuteilen, seine Sichtweise auf die Welt zu erklären und die eigene Interpretation seiner Welt darzustellen. Die InterviewerInnen nehmen die passive und lernende Rolle ein; die Kinder sind die Wissensvermittler. (Heinzel 1997: 408)

Bei Befragungen von Kindern und Jugendlichen sollten Forschende also eine respektvolle, zurückhaltende und neugierige Haltung einnehmen. Das Erfragen von subjektiven Einstellungen erfordert zudem ein erhöhtes Maß an Sensibilität. Für Kinder und Jugendliche kann es ungewohnt sein, sich auf ein ernstes, nachdenkliches Gespräch einzulassen. Michalik (2002), die in Erfahrungsberichten aus der Unterrichtspraxis über das Philosophieren mit Kindern berichtet, begründet das mit der Schnelllebigkeit unserer Zeit:

> Nachdenklichkeit braucht Zeit, die in unserer rastlosen Welt immer weniger zur Verfügung zu stehen scheint. Das Innehalten, Sich-einlassen auf das Faszinierende, das uns die Welt zu bieten hat, bietet den Kindern darüber hinaus die Erfahrung, dass auch scheinbar Selbstverständliches und Bekanntes beim genaueren Hinsehen interessant, vielschichtig und fragwürdig ist. (Michalik 2002: 29f.)

In den Interviews zur Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht sollte den Lernenden das Gefühl vermittelt werden, dass ihre persönlichen Einstellungen und Sichtweisen individuelle Wunderwelten sind, die es zu ergründen und zu verstehen gilt. Denn nur wenn die Lernenden sich während der Interviews verstanden und ernst genommen fühlen, sind die Voraussetzungen für dieses subjektive Verständnis gegeben.

4.2.1.2 Triangulation und Methodenintegration

„Seitdem die vehement geführten Methodendebatten (quantitativ versus qualitativ) abgeklungen sind, ist häufig von Methodenpluralismus, -mix, -vielfalt, -kombination etc. die Rede“ (Engler 1997: 129). Am häufigsten wird jedoch der Begriff der Methodentriangulation verwendet. Er bezieht sich nicht zwangsläufig auf die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, sondern vielmehr auf eine Methodenkombination an sich: „In der Sozialforschung wird mit dem Begriff ‹Triangulation› die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet“ (Flick 2007: 309, Hervorhebung i. O.). Damit werden verschiedene Ziele verfolgt: Triangulation kann zum einen der wechselseitigen Validierung dienen, wenn durch verschiedene methodische Zugänge derselbe Gegenstand untersucht wird; zum anderen kann Triangulation zu einer umfassenderen Betrachtung des Gegenstands führen, wenn durch verschiedene methodische Zugänge verschiedene Aspekte eines Gegenstands untersucht werden (vgl. Kelle/Erzberger 2007: 303f.).

Auch in der vorliegenden Untersuchung wurden verschiedene Methoden im Sinne einer Triangulation kombiniert. Dabei wurde das qualitative Vorgehen (Fragebogen, Interview, ePortfolio) mit quantitativen Anteilen (Fragebogen) ergänzt. Das Heranziehen quantitativer Daten diente einer Orientierung innerhalb der Grundgesamtheit und strukturierte das weitere Vorgehen bezogen auf den Einzelfall, denn quantitative Verfahren streben eine Abbildung komplexer Strukturen durch die Zuordnung eines numerischen Relativs an (vgl. Raithel 2006: 8). Durch ein solches Vorgehen wurde die Komplexität des Untersuchungsgegenstands vorübergehend auf seine wesentlichen Merkmale reduziert.

Der Begriff der Integration verdeutlicht also, dass eine Triangulation nicht einem Gegeneinander-Ausspielen von Methoden zu Validierungszwecken dient (vgl. Denzin 1978: 304), sondern einer wechselseitigen Anreicherung. Das impliziert ein Methodenverständnis, das qualitative und quantitative Methoden nicht als gegensätzliche Forschungstypen betrachtet, sondern als solche, die sich gegenstandsbezogen sinnvoll kombinieren lassen (vgl. Oswald 1997: 74).

Die Methodenintegration hatte zum Ziel, möglichst vielfältige Zugänge zu verschiedenen Aspekten des Untersuchungsgegenstands herzustellen und diente als Strategie des vertieften Verständnisses und der Erkenntniserweiterung (vgl. Flick 2007: 311). Dieses Ziel lässt sich auch mit einer Metapher beschreiben: So wie beim Legen eines Puzzles durch die Verbindung einzelner Elemente nach und nach ein vollständiges Bild zu erkennen ist, so formt sich die Erkenntnis über einen Untersuchungsgegenstands durch das Erheben verschiedener Daten. Dabei ist zu beachten, dass durch Methodenintegration kein vollständiges, totales Bild eines Untersuchungsgegenstands entstehen kann: So wie jedes Puzzle vier

Kanten hat, die es begrenzen, so ist auch das Bild, das vom Gegenstand geschaffen wird, ein begrenztes. Vollständigkeit wurde auch nicht angestrebt, sondern Mehrperspektivität: Durch die Integration vielfältiger Methoden zur Betrachtung verschiedener Aspekte des Untersuchungsgegenstands ging es darum, „das Forschungsfeld möglichst umfangreich zu erschließen und aus verschiedenen Perspektiven auszuleuchten“ (Friebertshäuser 1997a: 515). Dazu wurden in der vorliegenden Untersuchung mit Fragebogen, Interview und ePortfolio verschiedene Methoden eingesetzt (siehe 4.3). Das Interview nimmt dabei den wichtigsten Stellenwert ein. Das wurde bereits im notwendigen Subjektbezug der Untersuchung begründet (siehe 4.2.1.1).

4.2.2 Zu den Gütekriterien

In empirischen Untersuchungen ist es notwendig, die Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung, also die Forschungsqualität anhand von Kriterien zu belegen. In der quantitativen Forschung geschieht dies anhand standardisierter Gütekriterien: Unter dem Grad der *Objektivität* ist zu verstehen, ob und in welchem Ausmaß gemessene Daten als intersubjektiv gelten, d. h. personenunabhängig sind. Mit dem Kriterium der *Reliabilität* wird die Verlässlichkeit und Zuverlässigkeit eines Messinstruments beschrieben; sie bezieht sich auf die Replizierbarkeit von Messergebnissen. Die *Validität* beschreibt die Gültigkeit eines Messinstruments und gibt an, ob es auch tatsächlich misst, was gemessen werden soll (vgl. Raithel 2006: 42-45).

Die Gütekriterien quantitativer Forschung eignen sich nicht für eine Überprüfung der Qualität qualitativer Forschung: Für sie gilt eingeschränkte Standardisierbarkeit (vgl. Steinke 2007: 323), weil qualitative Methoden den Anspruch erheben, kontextgebundene, ganzheitliche Eigenschaften (*qualia*) und ihre subjektive Bedeutung innerhalb sozialer Felder zu erfassen (vgl. Terhart 1997: 27). Das kann nicht losgelöst von den am Forschungsprozess beteiligten Personen geschehen:

> Anders als bei quantitativer Forschung wird bei qualitativen Methoden die Kommunikation des Forschers mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis, statt sie als Störvariable so weit wie möglich ausschließen zu wollen. Die Subjektivität von Untersuchten *und* Untersuchern wird zum Bestandteil des Forschungsprozesses. (Flick 2006: 19, Hervorhebung i. O.)

Qualitative Forschung stützt sich also auf einen gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen Forschenden und Beforschten, um subjektive Wirklichkeitskonstruktionen zu rekonstruieren. Doch nicht nur das, im Prinzip unterliegt der gesamte Forschungsprozess der Konstruktionsleistung eines Forschenden: Das begründet sich im Faktor der alles beeinflussenden Subjektivität und betrifft alle methodischen und inhaltlichen Entscheidungen. Auf der Grundlage dieser Annahme wurden Kernkriterien entwickelt, an denen sich qualitative Forschung

je nach Gegenstand und Methode im Sinne einer Qualitätsprüfung orientieren kann (vgl. Steinke 2007: 319-331). Diesen Kriterien wurde auch in der vorliegenden Studie Rechnung getragen.[8]

Die Studie erhebt den Anspruch auf *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*: Um die aus der Untersuchung hervorgegangenen Ergebnisse bewerten zu können, wurde der gesamte Forschungsprozess durch Dokumentation offen gelegt. Das betrifft die Erwartungen und das Vorverständnis bezogen auf den Untersuchungsgegenstand, die daraus resultierende Konstruktion der Erhebungsmethoden, den Kontext der Erhebungen, verwendete Transkriptionsregeln, Methoden der Auswertung und die Überprüfung ihrer Einhaltung. Darüber hinaus wurden den Forschungsprozess begleitende Probleme, Überlegungen und Entscheidungen dargestellt. Diese wurden auch in regelmäßigen Präsentationen mit Fachkolleginnen und -kollegen im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Forschungskolloquiums der Universität Bremen diskutiert.

Inwiefern der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilt werden kann, wurde durch das Kriterium *Indikation des Forschungsprozesses* beurteilt. Dazu zählt zunächst die Indikation des qualitativen Vorgehens, d. h. die Überprüfung, ob das Design angesichts der Fragestellung angemessen ist. Die Indikation der Methodenwahl überprüft methodische Verfahren und ihre Grenzen, mögliche Einschränkungen durch Vorstrukturierung, Umgang mit Irritationen und die Länge des Aufenthaltes im Forschungsfeld. Die Angemessenheit der Transkription wurde durch Lesbarkeit und Handhabbarkeit angezeigt. Weitere Indikationen betrafen die Auswahl des *Sampling*, d. h. welche Fälle warum ausgewählt wurden.

Mit *empirischer Verankerung* ist die Bildung und Überprüfung von Vorannahmen innerhalb der Daten gemeint. In der Studie wurden alle Ergebnisse aus den Daten herausgearbeitet und blieben dabei dicht am Material. Aufgetretene Widersprüche bewirkten ein Infragestellen der eigenen Vorannahmen und regten Modifizierungen an.

Das Kriterium der *Limitation* bezieht sich auf die Reichweite der Ergebnisse, d. h. auf ihren Geltungsbereich; es wurde also überprüft, auf welche weiteren Bereiche sich die Forschungsergebnisse übertragen lassen bzw. zutreffen (siehe 7.3). Dafür wurden in der vorliegenden Studie Fallkontrastierungen vorgenommen: „Das kontrastierende Vergleichen der Fälle ermöglicht die Identifikation von Elementen, Ursachen, Bedingungen etc., die gleichartige Fälle miteinander

---

[8] Validierungsstrategien zum Überprüfen der Datenerhebung, ihrer Aufbereitung und Analyse nahmen in der Untersuchung besonderen Raum ein. Die Strategien werden in den entsprechenden Unterkapiteln, also unter 4.5.3 bzw. 4.6.4, gesondert dargestellt.

teilen und die für das theoretische Phänomen wesentlich sind“ (Steinke 2007: 330).

Kohärenz macht eine Offenlegung von Fragen erforderlich: Anhand dieses Kriteriums wurde überprüft, wie kohärent entwickelte Theorien sind, d. h. inwiefern die Interpretation der Daten möglicherweise widersprüchlich ist.

Das Kriterium der *Relevanz* fragt nach dem Nutzen von Forschung. Dieser begründet sich in dem Ziel der vorliegenden Untersuchung, die Praxis der Arbeit mit ePortfolios zu untersuchen, um Grundlagen zur Konzeption fremdsprachendidaktischer Empfehlungen zu erarbeiten.

Qualitative Forschung macht einen reflektierten Umgang mit der eigenen Person als Forschender notwendig, um sich über mögliche Einflüsse auf das Forschungsfeld und die Subjekte bewusst zu sein und diese aufzuzeigen. *Reflektierte Subjektivität* benennt diese Prämisse; diesem Kriterium wurde durch die in 4.4.2 und 4.4.3.5 vorgenommene Selbstreflexion Folge geleistet.

Abschließend gilt zu bedenken, dass in der vorliegenden Studie neben qualitativen Daten auch quantitative Daten erhoben wurden. Der quantitative Datenanteil ist vergleichsweise gering; er diente Orientierungszwecken innerhalb der Grundgesamtheit und einer Vorstrukturierung des qualitativen Vorgehens. Dennoch ergab sich innerhalb des Forschungsdesigns ein Spannungsverhältnis der Gütekriterien, und es stellte sich die Frage, inwiefern in einer integrativ-subjektbezogenen Studie quantitative Datenanteile anhand quantitativer Gütekriterien überprüft werden können oder sollen: Ob die Objektivität quantitativer Daten innerhalb eines qualitativen Forschungsbündnisses angestrebt werden kann, das geprägt ist von interaktiven Aushandlungsprozessen zwischen Forschenden und Beforschten, ist fraglich. Auch die Reliabilität der Daten muss sich dem Verständnis beugen, dass eine wiederholte Datenerhebung vom Wechsel der inneren Befindlichkeiten der Akteure geprägt einer geforderten Replizierbarkeit der Ergebnisse nicht standhalten würde. Die Validität ließ sich innerhalb der quantitativen Datenanteile am ehesten überprüfen: in Expertenvalidierungen zur Einschätzung der Inhalts- und Skalengültigkeit und durch die Berechnung von Korrelationen (vgl. Raithel 2006: 45).

4.2.3 Empirische Positionierung

Alle empirischen Arbeitsschritte zur vorliegenden Studie waren gekennzeichnet von unvoreingenommener Offenheit bezogen auf den Untersuchungsgegenstand und von intensiver Kooperation mit den Lehrkräften. Ersteres ist ein wesentliches Merkmal der *Grounded Theory*, aus letzterem ergeben sich Überschneidungen mit der Aktionsforschung; das verlangt nach einer klaren empirischen Positionierung der eigenen Forschungstätigkeit.

Die *Grounded Theory* ist „kein technisches Verfahren, in dem man bestimmte Methoden instrumentell anwendet, sondern – wie Anselm Strauss, einer seiner Erfinder, es formuliert hat – eine Art **Forschungsstil**“ (Alheit 1999: 1, Hervorhebung i. O.). Dieser Stil zeichnet sich durch ein vollkommen offenes Erkenntnisinteresse aus: In der *Grounded Theory* geht es um das induktive Verifizieren deduktiv aufgestellter Theorien (vgl. Strauss/Corbin 1996: 90). Daran gebunden ist die Bedingung, eine möglichst freie Forschungshaltung einzunehmen, um ein unbekanntes Feld unvoreingenommen zu erkunden. Das erfordert ein Erfassen und Loslösen von den eigenen Wissensstrukturen. In der vorliegenden Untersuchung konnte und sollte eine solche Loslösung nicht vollzogen werden. Das begründete sich darin, dass zur Erforschung der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht eine enge Zusammenarbeit mit den Lehrenden stattfand. Diese erforderte eine kontinuierliche Planung der Portfoliopraxis, z. B. die gemeinsame Entwicklung der Portfoliomaterialien. Dabei waren das eigene Vorwissen und die eigene Erfahrung im Umgang mit ePortfolios eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation.

Eine intensive Kooperation, bei der sich Lehrkräfte und Forschende auf Augenhöhe begegnen, ist ein wesentliches Merkmal von Aktionsforschung – so geschehen auch in der vorliegenden Studie. Doch eine Abgrenzung zur eigenen Forschungstätigkeit deutet sich bereits in der Definition von Aktionsforschung an: „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu prüfen“ (Altrichter/Posch 2007: 13). Das Generieren einer Fragestellung aus dem eigenen Unterricht mit dem Ziel seiner Qualitätsverbesserung versteht sich als bedarfsgerechte Forschung, welche die Betroffenen im Rahmen von Aktionsforschung selbst durchführen. In der vorliegenden Studie trat ich mit eigenen Erkenntnisinteressen von außen an die Versuchsgruppen heran. Darüber hinaus wurden die Portfoliostunden nicht von den Lehrkräften, sondern von mir selbst begleitet. So schlüpfte ich also in die Doppelrolle „Forscherin-Lehrerin“ und begab mich ins unbekannte Feld, um die Portfoliopraxis zu erforschen und eine Konzeption fremdsprachendidaktischer Empfehlungen zur Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Dieses Vorgehen wird auch in der Feldforschung praktiziert: „Für die Erziehungswissenschaft gehören Feldforschung und teilnehmende Beobachtung zu jenen Grundlagenforschungen, die das Verstehen des ‚Fremden‘ zu fördern suchen, um damit eine Basis für pädagogisches Handeln zu schaffen“ (Friebertshäuser 1997a: 504, Hervorhebung i. O.). Weitere Überschneidungen zur Feldforschung ergaben sich durch den mit einem Jahr langfristig angelegten Aufenthalt im Forschungsfeld und die Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsverlauf. Auch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden und das Erheben

unterschiedlicher Datensorten sind charakteristisch für die Feldforschung (vgl. Friebertshäuser 1997a: 504-519). Die verschiedenen Instrumente zur Datenerhebung werden im Folgenden vorgestellt.

4.3 Erhebungsinstrumente

Für die Datenerhebung wurden Fragebögen, Interviews und die ePortfolios der Lernenden verwendet. Die folgende Tabelle gibt Auskunft über den Einsatz der Erhebungsinstrumente:

Tabelle 4-1: Übersicht zu den Erhebungsinstrumenten

Fragebögen	**Interviews**	**ePortfolios**
qualitative Befragung der Lernenden vor Beginn der Portfoliopraxis	Leitfadeninterviews mit den Lernenden nach Ende der Portfoliopraxis	Erheben der Dokumente aus den ePortfolios nach Ende der Portfoliopraxis
quantitative Befragung der Lernenden am Ende der Portfoliopraxis	Abschlussevaluation mit den Lehrenden nach Ende der Portfoliopraxis	

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die schriftliche und mündliche Befragung der Lernenden im Zentrum der Datenerhebung stand: Mit dem Einstiegsfragebogen erfolgte eine Annäherung an die Individualität der Fremdsprachenlernenden (Wer?), im Abschlussfragebogen ging es um die Durchführung und Beurteilung der Portfolioaktivitäten durch die Lernenden (Was?) und in den Leitfadeninterviews wurden hierfür schließlich individuelle Erklärungen und Begründungen erhoben (Warum?). Dieses Vorgehen ermöglichte einen Zugang zum Untersuchungsgegenstand, der sich zunächst offen und subjektorientiert gestaltete, durch Quantifizierung strukturierend verengt wurde, um sich dem Subjekt schließlich erneut zu öffnen. Dieses Vorgehen sowie die übrigen Erhebungsinstrumente werden im Folgenden näher betrachtet.

4.3.1 Fragebögen: Konstruktion und Analyse der Items

Die Darstellung der Fragebogenkonstruktion legt eine Operationalisierung der Forschungsfragen offen, also ihre Umsetzung in Fragebogenitems. Dem schließt sich eine Analyse der Items an: „Die Itemanalyse dient der Selektion und Revision ungeeigneter Items“ (Grünewald 2006: 142). Für eine Analyse der Items wurden beide Fragebögen zunächst in Pretests erprobt, ausgewertet und entsprechend verändert. Eine weitere Überprüfung mit anschließender Überarbeitung erfolgte in einem *peer debriefing* im Rahmen des Bremer fremdsprachendidaktischen Forschungskolloquiums.

4.3.1.1 Einstiegsfragebogen

Der Einstiegsfragebogen (siehe A.3) kam vor Beginn der Portfoliopraxis zum Einsatz. Er diente dem Erheben personenbezogener Informationen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Diese Daten bilden die Grundlage für das Erstellen der Fallbeschreibungen. Dazu zählen Hobbys und Informationen zum Freizeitverhalten, schulische Interessen, sprachenbiografische Daten, Angaben zu Sprachlerninteressen und zum schulischen Fremdsprachenerwerb, insbesondere zum Spanischunterricht.[9]

Darüber hinaus wurden im Einstiegsfragebogen solche Daten erhoben, die es ermöglichen, sich innerhalb der Bandbreite von Einstellungen und Vorerfahrungen bezogen auf den Untersuchungsgegenstand zu orientieren. Dazu zählen insbesondere Vorkenntnisse und Vorerfahrungen zur Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht und die Einstellungen der Lernenden zum Umgang mit Computer und Internet.[10] Zahlreiche Angaben zum fremdsprachlichen Lernen außerhalb des schulischen Unterrichts sollen Rückschlüsse auf die Fähigkeit, autonom zu lernen ermöglichen; hierfür wurden die Fragen 20 bis 40 in Anlehnung an Rampillon (1994: 456-459) formuliert. Eine Umsetzung der Forschungsfokusse in die Fragebogenitems ist der folgenden Zuordnung zu entnehmen (siehe Tabelle 4-2).

Der Einstiegfragebogen enthielt überwiegend offene Fragen, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität zu berücksichtigen bzw. ihre Antworten möglichst wenig zu beeinflussen oder zu steuern. Das betrifft v. a. die Items zu den fremdsprachlichen Lernhandlungen. Bei der Konstruktion der Items wurde darauf geachtet, Fragen möglichst kurz und verständlich zu formulieren. Alle Fragen beschränkten sich auf einen Aspekt; Doppelfragen und Negativformulierungen wurden vermieden (vgl. Lietz 2008: 5f.).

---

[9] Einige Items zum Erheben personenbezogener Daten lehnen sich inhaltlich und formal an Erhebungsinstrumente anderer empirischer Untersuchungen an. Im konkreten Fall betrifft das die Fragen 3, 4 und 5 zu sprachenbiografischen Angaben, die sich an den Items C1), C2) und C8) des Einstiegsfragebogens der Studie Abendroth-Timmers (2007a: 326f.) orientieren. Frage 6 zu schulischen Interessen und Frage 7 zur Beurteilung des Spanischunterrichts richten sich nach den Items 2.2. und 3.13. des Eingangsfragebogens der Studie von Grünewald (2006: 344, 347).

[10] Die Fragen 10 und 12 zum häuslichen Computernutzen und -zugang orientieren sich an den Items 4.2. und 4.11. des Eingangsfragebogens der Studie von Grünewald (2006: 348, 350).

Tabelle 4-2: Umsetzung der Forschungsfokusse in die Items des Einstiegsfragebogens

Forschungsfokus	**Itemnummer(n)**
personenbezogene Informationen	
● Geschlecht ● Hobbys ● Muttersprache(n) und ihre Verwendung ● schulischer Fremdsprachenerwerb ● schulische Interessen ● Beurteilung des Spanischunterrichts	1 2 3, 4 5 6 7
zu Fokus 1: *Förderung autonomen Lernens*	
● Sprachlerninteressen ● Angaben zum fremdsprachlichen Lernerfolg ● Verhalten bei Lernproblemen ● aktuelle Lernziele ● Strategienreflexion ● Bewusstheit über fremdsprachliche Fertigkeiten/Lernbedarf ● Beurteilung des Lernfortschritts ● Angaben zum außerschulischen Lernen ● Angaben zur Strategienverwendung (Wortschatz, Grammatik, Schreiben, Lesen, Hörverstehen, Sprechen und Aussprache) ● Angaben zum Erfolg der Strategienverwendung (Wortschatz, Grammatik, Schreiben, Lesen, Hörverstehen, Sprechen und Aussprache) ● Vorwissen, Erfahrungen zur Portfolioarbeit	20, 21, 22 23 24 25 26 27, 28, 32 29 30, 31 33, 35, 37, 39, 41, 43 23, 34, 36, 38, 40, 42, 44 15, 16, 17, 18, 19
zu Fokus 2: *ePotenzial*	
● Computerarbeit im (Spanisch-)Unterricht ● außerschulische Lerntätigkeiten am Computer ● Verfügen über Computer und Internet/Zugangsmöglichkeit	8, 13, 14 9, 10 11, 12

4.3.1.2 Abschlussfragebogen

Der Abschlussfragebogen (siehe A.4) wurde am Ende des einjährigen Untersuchungszeitraums eingesetzt; er diente einer quantitativen Evaluation. Neben der allgemeinen Beurteilung der Portfoliopraxis richteten sich die Fragen auf das verwendete ePortfolio, seine Eigenschaften und Funktionen. Damit sollte erhoben werden, inwiefern sich durch Handhabung und Organisation des ePortfolios ein Ertrag auf pädagogisch-didaktischer Ebene abzeichnet. Eine Beurteilung des Medienumgangs erfolgte auch über Fragen zum individuellen Arbeiten und dem Tastaturschreiben. In vier Frageblöcken zu den einzelnen Rubriken des ePort-

folios gaben die Lernenden an, welche Portfolioaktivitäten sie durchführten und inwiefern sie diese für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens beurteilten. Eine Umsetzung der Forschungsfokusse in die Fragebogenitems des Abschlussfragebogens ist der folgenden Zuordnung zu entnehmen:

Tabelle 4-3: Umsetzung der Forschungsfokusse in die Items des Abschlussfragebogens

Forschungsfokus	**Itemnummer(n)**
allgemeine Beurteilung der Portfoliopraxis	1, 2, 3, 15, 16
zu Fokus 1: *Förderung autonomen Lernens*	
Durchführung der Portfolioaktivitäten:	
● Selbstbeurteilungen	18a, 18b
● Strategienreflexionen	21a, 21c
● Formulierung von Lernzielen	24a, 24b
● Dokumentation des Lernens	26a
Beurteilung der Portfolioaktivitäten:	
● Förderung der Bewusstheit über fremdsprachliche Fertigkeiten	18c, 18d, 20, 26b, 26e
● Förderung der Reflexion über Lernstrategien	21b, 21d
● Förderung der zeitlichen und inhaltlichen Planung des Lernens	24c, 24d, 24e
● Förderung der Wahrnehmung des Lernprozesses	18e, 26d
zu Fokus 2: *ePotenzial*	
Beurteilung und Nutzen des Mediums und des ePortfolios:	
● Tastaturschreiben	7
● Passwort	8
● Tutorfunktion	9, 10, 11, 12, 13, 14
● außerschulische Portfolioarbeit	17
● *Tool* zur Visualisierung der Selbsteinschätzung	19
● Textgestaltung	22
● Textverarbeitung	23
● interne Vernetzung	25
● vielfältige Datei- und Speicherformate	26c, 27
zu Fokus 3: *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit*	
● Bedienbarkeit des ePortfolios	6
● Verbesserungsvorschläge für das ePortfolio	4
● individuelles Arbeiten	5

Für die Formulierung der Items gelten die unter 4.3.1.1 gemachten Angaben. Darüber hinaus wurden bei der Konzeption des Abschlussfragebogens weitere Empfehlungen zur Konstruktion quantitativer Items berücksichtigt: So wurden

die Antwortskalen zu Gunsten einer erhöhten Validität von drei auf fünf Merkmalsausprägungen erweitert und mit einer „weiß nicht"-Kategorie ergänzt (vgl. Lietz 2008: 9, 12). Das begründet sich darin, dass sich besonders solche Items, die auf eine Beurteilung der Portfolioaktivitäten für die Förderung autonomen Lernens abzielen, auf der Reflexionsebene ansiedeln: Die „weiß nicht"-Option berücksichtigt, dass den Probandinnen und Probanden eine Selbstreflexion ggf. nicht immer gelang. Dadurch wurden das Erzwingen von Antworten und das Erheben unsicherer Meinungen vermieden.

Mit überwiegend geschlossenen Fragen ermöglichte der Abschlussfragebogen eine vergleichbare Bestandsaufnahme der individuellen Portfoliopraxis innerhalb der Grundgesamtheit. Das bereitete die Auswahl der Interviewpartner für die Leitfadeninterviews vor.

4.3.2 Interviewleitfäden: Konstruktion und Analyse der Items

Nachdem die einjährige Portfoliopraxis in beiden Versuchsgruppen abgeschlossen war, wurden Lernende und Lehrende anhand von Leitfäden zu ihren Erfahrungen und ihrem subjektiven Erleben befragt: „Das zentrale Charakteristikum von Leitfaden-Interviews besteht darin, daß vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird" (Friebertshäuser 1997b: 375). Damit erhöht sich die Vergleichbarkeit der Daten, weil sich eine Strukturierung der Daten durch die Erhebung selbst vollzieht (vgl. Flick 2006: 145). In diesem Zusammenhang warnt Hopf (2007: 358) vor der so genannten „Leitfadenbürokratie", bei der es nur um ein Abarbeiten und Abhaken der Fragen des Leitfadens ginge. Forschende sollten es vermeiden, während der Interviewtätigkeit an ihren Leitfäden festzuhalten und sich stattdessen auf das Subjekt selbst konzentrieren: auf Zuhören und vertiefendes Anknüpfen durch Anschlussfragen. In der vorliegenden Studie wurden die Interviewleitfäden flexibel gehandhabt; sie dienten der inhaltlichen und strukturellen Orientierung während der Befragung. Dabei galt es, bereits Gesagtes stets zu überblicken, um die Fragen aus dem Leitfaden entsprechend zu stellen. Bei Flick (2006: 144) wird dieses Vorgehen als „permanente Vermittlung" zwischen Interviewverlauf und Interviewleitfaden bezeichnet.

4.3.2.1 Leitfadeninterviews mit den Lernenden

Für die Interviews mit den Lernenden wurden anhand von Kriterien (siehe 4.5.2) dreizehn Schülerinnen und Schüler ausgewählt und in Leitfadeninterviews zur individuellen Beurteilung der Portfoliopraxis befragt. Dabei ging es anders als in den Abschlussfragebögen nicht um ein Benennen und Beurteilen der durchgeführten Portfolioaktivitäten, sondern vielmehr um das Beschreiben und Erklären der subjektiven Einstellungen zur Portfoliopraxis. Einstellungen lassen sich mit

Formen der schriftlichen Befragung nur schwerlich erheben; sie können mit Hilfe von Interviews eher erfragt werden. Leitfadeninterviews eröffnen Forschenden die Gelegenheit einer diskursiven Verständigung mit den Forschungssubjekten und ermöglichen so, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (Hopf 2007: 350).

Die Interviews fanden im Computerraum der Versuchsschulen statt, damit die Lernenden sich während der Befragung die Inhalte ihres ePortfolios ansehen und darauf im Gespräch beziehen konnten. Darüber hinaus zeigten sich die Lernenden dadurch sicher, konzentriert und engagiert, weil der Gesprächsgegenstand fassbar war (vgl. Heinzel 1997: 406); sie konnten durch die Interviewtätigkeit am Computer das Thema im wahrsten Sinne des Wortes selbst in die Hand nehmen.

Inhaltlich orientierte sich der Leitfaden an den Forschungsfokussen. Die Konstruktion des Interviewleitfadens gliederte die Inhalte in drei Phasen: offener Einstieg, differenzierte Betrachtung, Abschlusssatz.

Die offenen Einstiegsfragen sollten die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, in freier Form über ihre Portfolioaktivitäten zu berichten und Arbeitsbeispiele zu zeigen.

Das bereitete die differenzierte Betrachtung vor. Erfragt wurden dabei die individuellen Voraussetzungen und subjektiven Einstellungen der Lernenden bezogen auf schulisches Arbeiten mit Computer und Internet und die subjektiv empfundenen Rahmenbedingungen der schulischen Portfoliopraxis. Während sich die Lernenden anschließend durch die vier Rubriken des ePortfolios klickten, beantworteten sie Fragen zu den einzelnen Portfolioaktivitäten. Dabei ging es um das Erheben des subjektiv empfundenen Nutzens dieser Aktivitäten und ihre individuelle Beurteilung bezogen auf die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens. Dem Interviewleitfaden ist zu entnehmen, dass dabei äußerst zurückhaltend vorgegangen wurde, um die Sichtweise der Lernenden nicht zu beeinflussen.

Mit einem Abschlusssatz endete die Befragung; darin beschrieben die Lernenden Inhalt und Zweck der Portfoliopraxis und formulierten damit ihre eigene Definition elektronischer Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht.

Leitfaden für die Interviews mit den Lernenden
Einstieg ● Mit dieser Webseite hast du im letzten Schuljahr einige Stunden im Spanischunterricht gearbeitet. Kannst du mir davon erzählen, was du bei *epos* alles gemacht hast? ● Möchtest du mir etwas zu deiner Arbeit bei *epos* erklären und/oder zeigen?
Lernen mit Computer und Internet ● Wie war das für dich, im vergangenen Schuljahr regelmäßig im Spanischunterricht mit dem Computer zu arbeiten? War das so, wie du dir das vorher vorgestellt hattest? ● Glaubst du, dass du durch die Arbeit mit dem Computer im Unterricht mehr/weniger Lust zum Arbeiten bekommst? Warum?
Rahmenbedingungen der Portfoliopraxis ● Wie zufrieden bist du mit den *epos*-Stunden? Was war besonders gut? Was würdest du dir beim nächsten Mal anders wünschen? ● Wie hast du dich in der Gruppe gefühlt, während du mit *epos* gearbeitet hast?
Beurteilung/Nutzenempfindung der Portfolioaktivitäten ● Hier im *Sprachstand* konntest du deine sprachliche Leistung in Spanisch selbst einschätzen: was du kannst und was du noch nicht kannst. Was bedeutet das für dich und dein Lernen, zu sehen, was du kannst oder noch nicht kannst? Erkläre, warum! ● Hier an den Gefäßen mit der blauen Flüssigkeit konntest du sehen, wie viel du in Spanisch schon kannst. Was bedeutet das für dich und dein Lernen, zu sehen, was für Lernfortschritte du machst? Erkläre, warum! ● Hier bei den *Spracherfahrungen* konntest du darüber nachdenken, wie du am besten lernst (z. B. Vokabeln mit Karteikarten) und dann darüber berichten. Was bedeutet es für dich, zu wissen oder zu überlegen, wie du etwas am besten lernen kannst? Erkläre, warum! ● Hier bei den *Spracherfahrungen* konntest du darüber nachdenken, was dir beim Lernen am meisten Spaß macht (z. B. in Gruppen zu lernen) und darüber berichten. Was bedeutet das für dich, zu wissen oder zu überlegen, was dir beim Lernen Spaß macht? Erkläre, warum! ● Hier bei den *Lernzielen* konntest du auch selbst Lernziele eintragen. Was bedeutet es für dich, selbst zu planen/zu bestimmen/festzulegen, was du als nächstes lernen willst? Erkläre, warum! ● Hier bei den *Lernzielen* konntest du anklicken, zu welchem Zeitpunkt du die Lernziele erreichen möchtest, die du im Sprachstand angeklickt hattest. Was bedeutet das für dich, anzugeben, zu welchem Termin du etwas lernen möchtest? Erkläre, warum! ● Was denkst du über dein Spanischlernen/über deine Lernfortschritte, wenn du dir deine gespeicherten Texte (*eigene Arbeiten*) ansiehst? Erkläre, warum!
Abschlusssatz ● Wie würdest du jemandem *epos* erklären, der noch nie etwas davon gehört hat? Was ist das und was kann man damit machen? Formuliere einen Satz!

Abbildung 4-1: Interviewleitfaden (Lernende)

4.3.2.2 Leitfaden zur Abschlussevaluation mit den Lehrenden

Das Interview mit den Lehrkräften diente einer umfassenden Evaluation und bildete den Abschluss der Forschungskooperation. Ziel der Evaluation war eine gemeinsame Rückschau auf die vergangene Portfoliopraxis: auf Erwartungen und Erfahrungen vor und während der einjährigen Kooperation. Diese wurden einer abschließenden Beurteilung gegenübergestellt. Als Evaluationsmethode wurde das Interview gewählt, um den Lehrenden das Wort zu geben, um in angemessener Form Interesse und Anerkennung zu signalisieren und gleichzeitig ihre Lehrkompetenz zu wertschätzen, auch oder gerade weil sie aus organisatorischen Gründen gezwungen waren, die Durchführung der Portfoliostunden an mich abzugeben.

Für den Untersuchungsgegenstand haben die Daten aus der Befragung der Lehrkräfte eine eingeschränkte Bedeutung: So können Fragen, die sich auf die subjektiven Einstellungen der Lernenden beziehen von den Lehrenden selbst nicht beantwortet werden. Nach der Evaluation wurden solche Passagen bei der Auswertung deshalb nur bedingt berücksichtigt. Das betrifft die Daten zum Ertrag der einzelnen Portfolioaktivitäten für die Lernenden in Bezug auf die Förderung autonomen Lernens und die Fragen zum Einfluss des Mediums auf die Einstellungen der Lernenden zur Portfoliopraxis. Beide Aspekte können nicht über das Einnehmen einer Außenperspektive betrachtet werden, sondern nur durch die Befragung der Lernenden selbst.

Bezogen auf die Rahmenbedingungen stellen die Interviewdaten aber sehr wohl eine Ergänzung des Datenbestands dar. Die Lehrenden waren intensiv in die Planung und Vorbereitung der Portfoliostunden eingebunden, deshalb sind ihre in der Evaluation vorgetragenen Erfahrungen für das Erforschen der unterrichtlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Interesse bei der Betrachtung des Untersuchungsgegenstands.

Leitfaden für die Interviews mit den Lehrenden

Einstieg

- Stell dir vor, eine Kollegin/ein Kollege aus der Schule erzählt dir, dass sie/er erwägt, in ihrer/seiner sechsten Klasse in Spanisch mit *epos* zu arbeiten. Was kannst du aus deinen praktischen Erfahrungen mit *epos* berichten? Welche Ratschläge und Tipps hast du für sie/ihn?

Erwartungen an das Projekt

- Aus welchen Gründen hast du dem *epos*-Projekt zugestimmt?
- Welche Erwartungen hattest du an das Projekt?
- Inwiefern haben sich deine Erwartungen erfüllt/nicht erfüllt?
- Wenn wir die Zeit zurückdrehen könnten und mit dem *epos*-Projekt noch einmal von vorne beginnen würden, was könnte so bleiben und was würdest du dir anders wünschen?

Rahmenbedingungen, Planung und Umsetzung der *epos*-Arbeit

- Wie hattest du dir im Vorfeld die Planung der *epos*-Arbeit und v. a. ihre praktische Umsetzung/Durchführung im Spanischunterricht vorgestellt?
- Wie beurteilst du im Nachhinein die Planung und Durchführung der *epos*-Arbeit?
- Welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sind erforderlich für die Umsetzung der *epos*-Arbeit im Spanischunterricht?
- Hattest du im Vorfeld die Notwendigkeit des Vorherrschens dieser Rahmenbedingungen und Voraussetzungen vermutet?

Erträge der *epos*-Arbeit

- Mit welchen Zielen war die *epos*-Arbeit vor Projektbeginn für dich verbunden?
- Was sollte die Teilnahme am *epos*-Projekt bei deinen Schülerinnen und Schülern bewirken? Inwiefern sollten sie vom Projekt profitieren?
- Was sollte die Teilnahme am *epos*-Projekt bei dir selbst bewirken? Inwiefern hofftest du, vom Projekt zu profitieren?
- Wie beurteilst du nach Abschluss des Projekts den Ertrag der *epos*-Arbeit?
- Inwiefern haben deine Schülerinnen und Schüler von der *epos*-Arbeit profitiert?
- Inwiefern hast du als Lehrerin/Lehrer davon profitiert?
- Wie beurteilst du den Ertrag der *epos*-Arbeit bezogen auf das Autonomieverhalten deiner Schülerinnen und Schüler?
- Inwiefern kannst du selbst als Lehrerin/Lehrer ggf. davon profitieren?

Medium der Portfolioarbeit

- Inwiefern hat das Medium der Portfolioarbeit (Computer und Internet) deine persönliche Einstellung zum *epos*-Projekt beeinflusst?
- Inwiefern hat dich ggf. das Programm selbst beeinflusst? Was hat dir besonders gut an *epos* gefallen? Was würdest du dir anders wünschen?

Abschließendes Statement

- Möchtest du die Arbeit mit *epos* auch nach Ende des Projekts fortführen? Wenn ja, warum und in welcher Form? Wenn nein, warum nicht? Vervollständige eines der Satzmuster: *Ich möchte die Arbeit mit* epos *(nicht) fortsetzen, weil…*

Abbildung 4-2: Leitfaden zur Abschlussevaluation (Lehrende)

4.3.3 Portfoliodokumente der Lernenden

Als Instrumente qualitativer Forschung nehmen Portfolios gegenüber anderen Erhebungsmethoden eine Sonderstellung ein, so auch in der vorliegenden Untersuchung: „Portfolios sind weniger eine Bestätigung anderer qualitativer oder quantitativer Daten als eine Erweiterung und Ergänzung“ (Schallies 2006: 234).

Die verbalen Daten aus mündlicher und schriftlicher Befragung wurden durch die Dokumente aus den ePortfolios ergänzt. Das führte zu einer Verbindung der Einstellungsebene mit der Handlungsebene, weil die Portfoliodokumente einen direkten Einblick in den tatsächlichen Umgang der Lernenden mit ihren ePortfolios gewährten. Wie die Lernenden ihre Portfolioaktivitäten der Selbsteinschätzung, Reflexion, Lernplanung und Dokumentation bewältigten, wurde durch die Einsicht in die Portfolioinhalte unmittelbar zugänglich gemacht und ließ sich so mit den Einstellungen der Lernenden in Beziehung setzen.[11] Aus dieser Kombination verschiedener Datensorten ergaben sich in einigen Fällen Widersprüche. Solche Divergenzen galt es im Sinne des Erkenntnisinteresses für den weiteren Forschungsprozess sinnvoll zu nutzen: Sie verlangten nach neuen Erklärungen und führten zu vertieften Einsichten (vgl. Flick 2007: 311). Die Portfoliodokumente bildeten deshalb eine wichtige Grundlage für die Auswahl der Interviewpartner und bereiteten die Auswahl der Einzelfälle vor.

Die Möglichkeit, zu Forschungszwecken Einsicht in die ePortfolios der Lernenden zu erhalten, ist keine Selbstverständlichkeit: Portfolios gelten als Eigentum der Lernenden (vgl. Kolb 2007: 19); ihre Einträge sind in Inhalt und Form oftmals persönlich gestaltet bzw. enthalten einen deutlichen Selbstbezug (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 218). Bei ePortfolios wird dieses Eigentumsempfinden durch die Eingabe von Benutzername und Passwort möglicherweise noch gestärkt. Zu Beginn der Untersuchung hatten die Probandinnen und Probanden Passwörter zugewiesen bekommen, um die Anmeldeprozedur zu erleichtern bzw. zu beschleunigen. Im Verlauf der Portfoliopraxis bestimmten viele Schülerinnen und Schüler ein eigenes Passwort. Um einen Einblick in die ePortfolios zu erbitten und nach den Zugangsdaten zu fragen, wurde äußerst zurückhaltend und sensibel vorgegangen: Nach einem Gespräch, in dem allen Schülerinnen und Schülern versichert wurde, dass die Freigabe der ePortfolios freiwillig sei, die Inhalte ausschließlich Forschungszwecken dienten und streng vertraulich behandelt würden, trugen sich diejenigen mit Name und Zugangsdaten in einer Liste ein, die mit einer Einsicht in ihre Portfolioinhalte einverstanden waren.

[11] Beim Sichten der Portfoliodokumente geht es nicht um das Untersuchen des Verlaufs fremdsprachlicher Erwerbsprozesse; eine solche Untersuchung würde umfangreichere Erhebungen von Lernprodukten notwendig machen und darüber hinaus introspektive Verfahren mit einbeziehen müssen (z. B. Lautdenkprotokolle).

Das waren zu meiner Überraschung und Freude in der achten Klasse alle Lernenden, in der sechsten Klasse alle bis auf drei.

4.4 Forschungsfeld und Forschungssubjekte

Die Beschreibung der Forschungsarbeit im Feld beginnt mit seinen Protagonisten: den Probandinnen und Probanden der Versuchsgruppen (4.4.1). Dem schließt sich die Reflexion der eigenen Rolle im Verlauf der Forschungsphasen an (4.4.2). Anschließend erfolgt eine ausführliche Darstellung der vollzogenen Portfoliopraxis (4.4.3).

4.4.1 Probandinnen und Probanden

An der vorliegenden Untersuchung waren zwei Lerngruppen, eine sechste Klasse und eine achte Klasse, zweier Bremer Schulen beteiligt. Dabei handelte es sich um ein Gymnasium und um eine ganztägige Sekundarschule mit gymnasialen Zügen und den Bildungsgängen Haupt- und Realschule. Insgesamt umfasste die Versuchgruppe 52 Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte im Fach Spanisch: Die Schülerzahl der sechsten Klasse lag bei 31 (15 Mädchen und 16 Jungen), in die ebenfalls gymnasiale achte Klasse gingen 21 Schülerinnen und Schüler (10 Mädchen und 11 Jungen). Das Alter der Lernenden konnte aufgrund der datenschutzrechtlichen Bestimmungen nicht erhoben werden; es lag zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen elf und fünfzehn Jahren.

Bei der Vorstellung der Probandinnen und Probanden sind auch sprachenbiografische Angaben von Interesse, denn fremdsprachliches Lernen wird durch Transfer und Erschließung über das Vorhandensein von mehr als einer Sprache beeinflusst. Von den 52 Schülerinnen und Schülern gaben 49 an, einsprachig aufgewachsen zu sein: 47 mit der deutschen Sprache, ein Schüler mit Türkisch, eine Schülerin mit Russisch. Bilingual aufgewachsen sind drei der Lernenden mit den folgenden Sprachkombinationen: eine Schülerin mit Kurdisch und Türkisch, ein Schüler mit Deutsch und Portugiesisch und ein Schüler mit Deutsch und Gebärdensprache. Als weitere Sprachen des Familienumfelds gaben eine Schülerin und ein Schüler Spanisch bzw. Englisch an.

Die beforschte Portfoliopraxis wurde im Unterrichtsfach Spanisch als zweite Fremdsprache implementiert. In der sechsten Klasse handelte es sich um Anfangsunterricht, die achte Klasse befand sich während der Portfoliopraxis im dritten Lernjahr. Einen Gesamtüberblick zum institutionellen Fremdsprachenunterricht und den Spracherwerb im Kindergarten gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 4-4: Angaben zum institutionellen Spracherwerb der Probandinnen und Probanden

	Englisch	**Französisch**	**Spanisch**	**Russisch**
im Kindergarten	8	0	1	0
ab Klasse 1	13	0	0	0
ab Klasse 3	37	0	0	0
ab Klasse 4	2	0	0	0
ab Klasse 6	0	0	52	0
in Klasse 2	0	3	0	0
Klasse 1 bis 4	0	0	0	1

4.4.2 Forschungsphasen – zur eigenen Rolle im Forschungsverlauf

In qualitativen Studien, besonders in Feldstudien, kommt der Rolle Forschender und ihrer Beziehung zu den Forschungssubjekten eine besondere Bedeutung zu.

> Von der Art dieser Rolle und Position hängt wesentlich ab, zu welchen Informationen der Forscher Zugang findet und zu welchen er ihm verwehrt wird. Die Einnahme oder Zuweisung einer Rolle ist als Prozess der Aushandlung zwischen dem Forscher und Beteiligten zu sehen, der verschiedene Phasen durchläuft. (Flick 2006: 87)

Die eigene Rolle und ihre Entwicklung im Forschungsverlauf wird deshalb in Anlehnung an die bei Friebertshäuser (1997a) genannten fünf Phasen ethnografischer Praxisforschung beschrieben: Annäherung, Orientierung, Initiation, Assimilierung, Abschluss. Diese Phasen beziehen sich auf den Wandel der Beziehung zwischen Forschenden und Forschungssubjekten und sollen dazu verhelfen, mögliche Einflüsse auf das Forschungsfeld und die Forschungssubjekte offen zu legen, zu hinterfragen und zu reflektieren.

Annäherung

Die Phase der Annäherung an das Forschungsfeld besteht aus einer ersten Kontaktaufnahme (vgl. Friebertshäuser 1997a: 513). Diese wurde durch ein Schreiben (siehe A.1) initiiert, in dem gezielt Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer der Fächer Französisch und Spanisch über das geplante Forschungsvorhaben informiert und zur Mitarbeit eingeladen wurden. Nachdem zwei Lehrpersonen, die beide Spanisch als zweite Fremdsprache in der gymnasialen Mittelstufe unterrichten, ihr Interesse für die Teilnahme am Untersuchungsvorhaben geäußert hatten, begann die eigentliche Phase der Annäherung. Die beteiligten Lehrpersonen wurden über Möglichkeiten und Ziele der Arbeit mit Sprachenportfolios informiert und in die Bedienung von *epos*, dem verwendeten ePortfolio, einge-

führt. Außerdem wurden der Ablauf der Untersuchung und der Einsatz der Instrumente zur Datenerhebung besprochen. Es folgten Hospitationsstunden im Spanischunterricht, Besichtigungen der Räumlichkeiten und die Erprobung der technischen Schulausstattung.

Ziel der Annäherungsphase war auch eine Kontaktaufnahme zu indirekt beteiligten, aber zentralen Personen für das Forschungsvorhaben: „Eine zentrale Person dabei zu vergessen oder nicht angemessen zu beachten, kann Schwierigkeiten […] produzieren“ (Friebertshäuser 1997a: 515). Zu diesen Personen gehörten die Schulleitung und die Erziehungsberechtigten, die im persönlichen Gespräch bzw. in Elternbriefen (siehe A.2) über den Ablauf der Untersuchung, die Freiwilligkeit der Teilnahme und über Datenschutzbestimmungen informiert wurden. Bei der Information aller direkt oder indirekt am Forschungsvorhaben beteiligten Personen bemühte ich mich, Vertrauen zu stiften und dabei nicht zu verunsichern.

> Schließlich führen mehr Informationen über Hintergrund und Absicht, Vorgehen und Ergebnisse der geplanten Forschung nicht unbedingt zu mehr Klarheit, sondern verwirren gelegentlich die Gegenüber eher, als dass sie Verständnis schaffen. Das heißt, die Aushandlung des Zugangs zu Institutionen ist weniger ein Informationsproblem als die Herstellung einer Beziehung, in der so viel Vertrauen in die Personen der Forscher und ihre Anliegen entsteht, dass sich die Institution – trotz allem, was dagegen sprechen könnte – auf die Forschung einlässt. (Flick 2006: 91)

Durch ein zugewandtes, informatives und transparentes Vorgehen wurden während der Annäherungsphase günstige Bedingungen des Forschens geschaffen.

Orientierung

Die Phase der Orientierung beschreibt den Einstieg in das Forschungsfeld (vgl. Friebertshäuser 1997a: 513). Sie zeichnete sich v. a. durch eine intensive Kooperation mit den Lehrpersonen aus: Alle Arbeitsschritte wurden gemeinsam geplant und durchgeführt. Dazu zählten zunächst die Einführungsstunden, in denen die Lernenden zum Einsatz und Nutzen des Europäischen Portfolios der Sprachen aufgeklärt wurden und die Niveaustufen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen durch die Arbeit mit Selbsteinschätzungsbögen kennenlernten. Es folgten eine Einführung in die Bedienung des ePortfolios und eine Testphase, in der die Schülerinnen und Schüler zunächst paarweise Aktivitäten mit den Portfoliomaterialien durchführten. Das Erstellen dieser Materialien entstand ebenfalls in Kooperation mit den Lehrpersonen und war ein wichtiger Bestandteil der Orientierungsphase (siehe hierzu auch 4.4.3.2).

Dass der Einstieg in ein Forschungsfeld gelingt, ist für die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Forschungssubjekten von besonderer Bedeutung. „Die ersten Eindrücke sind besonders intensiv und strukturieren die weitere Wahrnehmung vor, Momente der Überraschung, Verwunderung und Neugkeit

herrschen vor“ (Friebertshäuser 1997a: 513). So wurde beispielsweise während der Einführungsstunden der beobachtete Umgang mit Unterrichtsstörungen in den Versuchsgruppen im Kontrast zum eigenen pädagogischen Selbstverständnis wahrgenommen.

Initiation

Die Initiation ist eine stark handlungsorientierte Phase, die den eigentlichen Arbeitsprozess einleitet. Nun zeigt es sich, wie Forschende und Beforschte zusammen agieren und aufeinander reagieren. Die Initiation als Phase des Testens kann zu Konflikten und – im Extremfall – zum Abbruch eines Forschungsprojekts führen (vgl. Friebertshäuser 1997a: 514). Ein solcher Abbruch drohte in der Initiationsphase gleich in beiden Probandengruppen: Während die Schülerinnen und Schüler in den Einführungsstunden zunächst in Teams am Computer gesessen hatten, sollte die eigentliche Portfoliopraxis individuell verlaufen. Die Notwendigkeit der Einzelarbeit erschien beiden Lehrpersonen zunächst nicht gegeben und aus verschiedenen organisatorischen und rahmenbedingten Gründen auch nicht möglich: belegte Computerräume, Mangel an Arbeitsplätzen, defekte *Hardware*. Um allen Lernenden einen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen, musste die Portfoliopraxis parallel zum Regelunterricht, in Halbgruppen und mit einer zusätzlichen Lehrkraft zur Betreuung stattfinden – so lautete schließlich die mit beiden Lehrpersonen erarbeitete Strategie zur Problemlösung. Dies konnte aber an beiden Schulen personell nicht geleistet werden, und so wurde ich selbst zur Begleiterin der Portfoliopraxis.

Forschungsanliegen stellen für die direkt beteiligten Personen oft eine Zumutung dar, lässt sich ein unmittelbarer Nutzen für sie selbst zunächst nicht erkennen (vgl. Flick 2006: 91). Auf den Nutzen der Portfoliopraxis hinzuweisen und das Verhalten der Lernenden gegenüber den Lehrpersonen zu loben, erwies sich als günstige und überzeugende Strategie während der Initiationsphase.

Assimilierung

Die Phase der Assimilierung markiert die größtmögliche Integration des Forschenden in ein Feld und ist die Zeit intensivster Zusammenarbeit. Jegliche Forschungstätigkeit wird von den Forschungssubjekten als Routine wahrgenommen (vgl. Friebertshäuser 1997a: 514): Durch eine konstante Zusammenarbeit mit den Lehrenden war die Portfoliopraxis zur gemeinsamen Angelegenheit geworden. Das betraf die Planung der Portfoliostunden und ihre anschließende Evaluation, den Austausch über Lernende und ihre individuelle Entwicklung, über Portfoliomaterialien und -aktivitäten. Das alles hatte zu einem kollegialen Verhältnis geführt, von dem beide Seiten gleichermaßen profitierten.

Was die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern betrifft, so konnte in der Phase der Assimilierung beobachtet werden, dass die Lernenden beider Versuchsgruppen mich nun als eine zweite Lehrperson des Fachs Spanisch, als eine Angehörige ihrer Schule wahrnahmen. Das zeigte sich deutlich in den Themen der Interaktion. Während der Portfoliostunden wendeten sich die Lernenden mit schulinternen Angelegenheiten an mich.

Abschluss

Dem Rückzug des Forschenden widmet sich die notwendige Phase des Abschlusses, denn „nach der intensiven Beziehung zum untersuchten Feld benötigt auch das Verlassen des Feldes eine Form" (Friebertshäuser 1997a: 514). So wurde die Kooperation mit den Lehrenden und die Portfolioarbeit mit den Schülerinnen und Schülern in der letzten Woche vor den Sommerferien beendet. Dieses Ende fand – eingebettet in die Atmosphäre am Schuljahresende – für alle Beteiligten eine scheinbar angemessene Form: In einer Abschiedsstunde, an der die gesamte Lerngruppe, dieses Mal gemeinsam mit der jeweiligen Spanisch-Lehrkraft beteiligt war, wurde eine Evaluation mit dem Abschlussfragebogen (siehe 4.3.1.2) durchgeführt. Nach einer Gesprächsrunde am Schluss der Abschiedsstunde endete zunächst die Feldbeziehung zu den Forschungssubjekten.

Für den Abschluss der Datenerhebung kehrte ich nach den Sommerferien zu den Versuchsschulen zurück, um die Probandinnen und Probanden in Leitfadeninterviews zu ihren Erfahrungen zur Arbeit mit ePortfolios zu befragen. Diese Rückkehr führte bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern zu Verwirrung. Sie verstanden nicht, dass ich als Forscherin zurückgekehrt war, nicht als Lehrerin, und erwarteten eine gemeinsame Weiterführung der Portfoliopraxis. Diese Erfahrung zeigt, wie wichtig es ist, der Phase des Abschlusses eine angemessene Form und den notwendigen zeitlich angemessenen Rahmen zu geben. Sie sollte für sich alleine stehen und nicht in die Abschiedsstimmung eines endenden Schuljahres eingebettet werden.

4.4.3 Portfoliopraxis

Die Darstellung der Portfoliopraxis umfasst die bei den Portfolioaktivitäten (4.4.3.1) verwendeten Portfoliomaterialien (4.4.3.2), die Implementierungsform der Portfolioarbeit (4.4.3.3), ihre (technischen) Rahmenbedingungen (4.4.3.4) sowie ihre pädagogische Begleitung (4.4.3.5).

4.4.3.1 Portfolioaktivitäten

Das in der Studie verwendete ePortfolio *epos* – es wurde bereits unter 2.4.1.8 ausführlich vorgestellt – verfügt über die vier Rubriken *Mein Sprachstand*, *Meine*

Spracherfahrungen, *Meine Lernziele* und *Meine eigenen Arbeiten*. Innerhalb der Rubriken führten die Schülerinnen und Schüler die für Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht charakteristischen Aktivitäten der Selbstbeurteilung, Reflexion, Lernplanung und -dokumentation durch.

In der Rubrik *Mein Sprachstand* beurteilten die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Fertigkeiten im Schreiben, Hörverstehen, miteinander Sprechen, zusammenhängend Sprechen und Leseverstehen mit Hilfe von Kann-Formulierungen nach den drei Kategorien „Das kann ich schon", „Das kann ich ein bisschen", „Das kann ich noch nicht". Eine vierte Kategorie ermöglichte es, Deskriptoren auch als Lernziel zu markieren. Auf der Basis ihrer Einschätzung erhielten die Lernenden nach jeder Selbstevaluation eine Grafik, die den Lernstand durch sich füllende Gefäße abbildete. Diese Visualisierung sollte die Wahrnehmung und Bewusstheit der eigenen Fertigkeiten stärken. Um Fortschritte wahrnehmen zu können, müssen aber Fortschritte gemacht werden, deshalb führten die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzungen im Abstand von ca. acht Wochen durch.

Die Inhalte der Rubrik *Meine Spracherfahrungen* widmeten sich der Reflexion des fremdsprachlichen Lernens: dem Nachdenken über das Ich als Fremdsprachenlernerin oder -lerner: „Nachdenken über das eigene Ich als Lerner(in) heißt zum einen, sich Gedanken über den persönlichen Lerngegenstand zu machen (*was kann ich?*), zum anderen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren (*wie lerne ich?*)" (Kolb 2007: 53, Hervorhebung i. O.). Die Frage nach dem eigenen Können und dem Erreichen eines Lernziels knüpfte unmittelbar an die Selbsteinschätzungsaktivität an; die Frage nach dem Weg dorthin, also nach dem Lernprozess, richtete ihren Fokus auf die Verwendung von Lernstrategien. Beide Fragen waren zentraler Mittelpunkt der Portfolioaktivitäten und leiteten die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Auseinandersetzung mit sich selbst als Fremdsprachenlernerin oder -lerner an, um die Reflexivität zu fördern.

Als Konsequenz des Nachdenkens über eigene Sprachlernprozesse ergab sich auf der Handlungsebene die Planung zukünftiger Lernvorhaben. In der Rubrik *Meine Lernziele* formulierten die Schülerinnen und Schüler dafür konkrete Ziele des Fremdsprachenlernens und bestimmten einen Zeitpunkt des Erreichens. Die automatische Übernahme der Ziele aus der Selbsteinschätzung in diesen Bereich war ihnen dabei eine Hilfe, weil sie das Bestimmen eigener Vorhaben anregte. Viele Schülerinnen und Schüler nutzten die Zielformulierungen der Selbsteinschätzung auch als Schablone, um das kleinschrittige und klare Formulieren von Zielen zu üben. Die Portfolioaktivität des Planens machte jedes Nachdenken über das Ich als Fremdsprachenlernerin oder -lerner erst bedeutsam, weil es auf eine Selbstregulierung des Lernens abzielte.

In der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* wurde die Dokumentation des Lernens betrieben, indem die Schülerinnen und Schüler Produkte des Fremdsprachenlernens sammelten. Das waren fertige Lerndokumente oder Entwürfe, die einen Entstehungsprozess nachzeichneten. Dabei konnten die Lernenden neben Text-Dateien auch elektronische Lerndokumente anderer Speicherformate wählen. Die Dossiereinlagen ließen sich digital überarbeiten und in einer neuen Version abspeichern. So wurden sich die Schülerinnen und Schüler beim Durchsehen der gespeicherten Arbeiten ihrer Lernentwicklung bewusst.

4.4.3.2 Portfoliomaterialien

Bei der Durchführung der beschriebenen Portfolioaktivitäten in den Rubriken *Mein Sprachstand*, *Meine Spracherfahrungen*, *Meine Lernziele* und *Meine eigenen Arbeiten* verwendeten die Schülerinnen und Schüler Portfoliomaterialien, die in Zusammenarbeit mit den Lehrenden konzipiert wurden. Sie dienten als Anregung und Strukturierung der Portfolioaktivitäten. Um die Lernenden dennoch möglichst selbstständig mit ihren ePortfolios arbeiten zu lassen, wurden deshalb Portfoliomaterialien konzipiert, die Entscheidungsräume eröffneten. So konnten die Lernenden zwischen verschiedenen Angeboten zur Bearbeitung im ePortfolio wählen. Das erste Beispiel mit Aufgaben für die Rubrik *Mein Sprachstand* zeigt eine Anleitung zur Selbsteinschätzung.

Klicke auf „Mein Sprachstand“ und bearbeite nacheinander Aufgabe a), b) und c):

a) Versuche dir einzuprägen, wie viel von der blauen Flüssigkeit in den Gefäßen ist: **Welche Gefäße sind fast voll, halb voll oder fast leer?**

b) Klicke jetzt nacheinander auf „Schreiben“, „Hörverstehen“, „zusammenhängend Sprechen“, „miteinander Sprechen“ oder „Leseverstehen“:
Lies die Ich-kann-Sätze der Niveaustufe A1 und klicke mit der Maus an, was du in Spanisch schon kannst, was du noch nicht so gut kannst, was du noch gar nicht kannst und was du noch lernen willst (Zielfahne).
Hilfe:
- Wichtig ist, dass du dir ganz sicher bist, bevor du etwas anklickst. Sei dabei ehrlich zu dir selbst!
- Wenn du dir nicht sicher bist, ob du etwas schon kannst, probiere es einfach aus.
- Du kannst dich auch mit deinem Tischnachbarn beraten.
- Vergiss nicht, den Sprachstand zu speichern!

c) Schaue dir die blaue Flüssigkeit in den Gefäßen erneut an: Hat sich etwas verändert? **Welche Gefäße sind jetzt fast voll, halb voll oder fast leer?**

Abbildung 4-3: Beispielaufgaben für die Rubrik *Mein Sprachstand*

Materialien für die Rubrik *Meine Spracherfahrungen* stellten Aktivitäten zur Auswahl, bei denen die Lernenden zur Reflexion angeleitet wurden; diese wurde durch die Formulierung von Unterfragen entlastet.

Klicke auf „Meine Spracherfahrungen“ und danach auf „Erfahrung hinzufügen“. Wähle eine der zwei Aufgaben aus und bearbeite sie:

a) Ihr habt im Spanischunterricht einen Filmausschnitt über den Jungen Paco mit seinem BMX-Rad gesehen. Berichte davon, wie es für dich war, auf Spanisch einen Film zu sehen. Schreibe mindestens 5 Sätze!

Hilfe: Wie gut konntest du verstehen, was Paco auf Spanisch erzählt hat? Glaubst du, dass dir die Bilder beim Verstehen geholfen haben? Wie hat es dir gefallen, einen Filmausschnitt auf Spanisch zu sehen? Warum hat es dir gefallen/nicht gefallen?
Schreibe alles auf!

b) Ihr habt die spanischen Dialoge als Vorbereitung für den Fremdsprachenwettbewerb auch euren Eltern vorgetragen. Berichte davon, wie es für dich war, vor einem Publikum auf Spanisch zu sprechen? Schreibe mindestens 5 Sätze!

Hilfe: Wie hast du dich dabei gefühlt, auf Spanisch vor einem Publikum frei zu sprechen? Wie beurteilst du deine eigene Leistung? Warst du zufrieden mit deiner Aussprache? Wie hast du dich für deinen Vortrag vorbereitet?
Schreibe alles auf!

Abbildung 4-4: Beispielaufgaben für die Rubrik *Meine Spracherfahrungen*

Um die zeitliche und inhaltliche Lernplanung in der Rubrik *Meine Lernziele* anzuleiten, wurden in den Portfoliomaterialien Aufgaben konzipiert, die auf möglichst einfache Weise zur Planungsaktivität ermutigen sollten. Eine zusätzliche Hilfe zur Formulierung von Lernvorhaben ergab sich aus der automatischen Übernahme der bei einer Selbsteinschätzung markierten Ziele aus der Rubrik *Mein Sprachstand*.

Klicke auf „Meine Lernziele“ und entscheide dich für „Schreiben“, „Hörverstehen“, „zusammenhängend Sprechen“, „miteinander Sprechen“ oder „Leseverstehen“. Wähle eine der zwei Aufgaben aus und bearbeite sie:

a) Schreibe zwei neue Lernziele auf und bestimme mit der Maus, wann du sie erreichen willst!

Hilfe: Überlege genau, was du in Spanisch als nächstes lernen möchtest. Das kann etwas sein, das du noch nicht so gut kannst (z. B. unregelmäßige Verben). Das kann aber auch etwas sein, das dich besonders interessiert (z. B. Vokabeln zum Thema Sport).

b) Überprüfe die alten Lernziele!

Hilfe: Sieh dir genau an, was du beim letzten Mal unter „Meine Lernziele“ gespeichert hast. Hast du erreicht, was du lernen wolltest? Stimmt der Zeitpunkt noch?

Abbildung 4-5: Beispielaufgaben für die Rubrik *Meine Lernziele*

Materialien zur Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* sollten den Schülerinnen und Schülern eine Entscheidungshilfe sein und bei der Auswahl von Einlagen für das Dossier unterstützen. Während der Portfoliopraxis produzierten die Lernenden meist Texte zu selbst gewählten Themen. Sie sammelten in ihren Dossiers fertige

Lernprodukte zusammen mit Dokumenten, die den Prozess ihrer Entstehung in Entwürfen oder Zwischenergebnissen nachzeichneten. Neben Texten wurde angeregt, auch Einlagen anderer Formate zu speichern, z. B. spanische Musik, zum Dokumentieren des Hörverstehens.

Klicke auf „Meine eigenen Arbeiten" und danach auf „Produkt hinzufügen": Wähle eine der drei Aufgaben aus und bearbeite sie:

a) Wähle aus deinen Lerndokumenten eine Einlage für das Dossier!
Hilfe: Du darfst nicht nur fertige, sondern auch halbfertige Texte verwenden.

b) Schreibe auf Spanisch, welche fünf Lebensmittel du magst und welche drei Lebensmittel du nicht magst. Benutze dafür *Me gusta … / No me gusta …*
Hilfe: Sieh in deinem Spanischheft, im Spanischbuch und im (online-)Wörterbuch nach, wenn du Hilfe brauchst.

c) Schreibe auf Spanisch einen kurzen Text über deine Familienmitglieder. Benutze dafür *Mis padres se llaman ... / Tengo ... primos* etc.
Hilfe: Sieh in deinem Spanischheft, im Spanischbuch und im (online-)Wörterbuch nach, wenn du Hilfe brauchst.

Abbildung 4-6: Beispielaufgaben für die Rubrik *Meine eigenen Arbeiten*

Papierne Portfoliomaterialien zu konzipieren, begründete sich in der Entscheidung für einen „Medienmix". Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, die Materialien mit nach Hause zu nehmen, um dort weiter arbeiten zu können.

4.4.3.3 Implementierung und zeitliche Ressourcen

Der Begriff „Implementierung" bezieht sich auf die Umsetzung konkreter Vorhaben (von lat. *implere* – anfüllen, erfüllen) unter der Berücksichtigung vorhandener Bedingungen und Strukturen. Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurde der Einsatz des Portfoliomaterials und die Durchführung der Portfolioaktivitäten an das aktuelle Unterrichtsgeschehen gekoppelt: Die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppen behandelten in ihren ePortfolios aktuelle Inhalte und Themen aus dem Spanischunterricht. Diese Form der Implementierung entspricht dem „Zentrifugal-Modell" und entstammt einer Klassifizierung von Inglin (2005: 11, 2008: 85), der neben diesem noch drei weitere Modelle nennt:

- Parallel-Modell: Portfolios werden von den Lernenden thematisch und zeitlich unabhängig unter der Anleitung der Lehrperson im Unterricht erstellt und bearbeitet.
- Zentripetal-Modell: Elemente der Schüler-Portfolios fließen punktuell in den Unterricht mit ein (z. B. in „Portfolio-Lektionen", „Work-in-Progress"-Sitzungen).
- Einheits-Modell: Der gesamte Unterricht widmet sich der Portfolio-Erstellung und Auswertung.

Im Verlauf der Portfoliopraxis erwies sich eine Implementierung mit dem Zentrifugal-Modell als besonders sinnvoll. Der Bezug zu aktuellen Unterrichtsinhalten diente als Anhaltspunkt und verhalf den Lernenden dazu, die Portfolioarbeit im Schulalltag zu verorten.

In beiden Versuchsgruppen wurde angestrebt, im Schuljahr 2007/2008 alle drei bis vier Wochen zwei Unterrichtsstunden, jeweils eine Stunde pro Halbgruppe, auf die Portfolioarbeit zu verwenden. Dass die Stunden separat vom Spanischunterricht stattfinden mussten, erwies sich als hinderlich: Es fehlte an Zeit für diese extra Stunden. Portfolioarbeit, die regelmäßig in den regulären Spanischunterricht eingebettet wird, ist von curricularen Vorgaben, Klassenarbeitsfristen, Unterrichtsausfall, Elternsprechtagen, Klassenfahrten usw. weniger stark betroffen. Insgesamt aber konnte das Vorhaben eingehalten werden, die Portfoliostunden in den Versuchsgruppen im gesamten Schuljahr möglichst regelmäßig und so häufig wie möglich stattfinden zu lassen.

4.4.3.4 Ausstattung, technische Rahmenbedingungen und Infrastruktur

Eine weitere Einflussgröße auf die Portfoliopraxis waren die technischen Rahmenbedingungen der beteiligten Schulen; diese umfassten die Zugangsmöglichkeiten, den Ausstattungsgrad und die Schulvernetzung. Über die Zugangsmöglichkeiten heißt es in einem Bericht von 2007 über die Mediennutzung an den Schulen im Bundesland Bremen:

> Für einen fächerintegrierten Einsatz digitaler Medien ist es wichtig, dass alle Lehrkräfte in ihrem Unterricht auf eine entsprechende Ausstattung zugreifen können. Die Schulen wurden daher in den letzten Jahren neben Computerräumen zusätzlich mit Medienecken in den Klassenräumen und zunehmend auch mit mobilen Lösungen ausgestattet. (Welling/Stolpmann 2007: 21)

„In den weiterführenden Schulen" – so geht aus dem Bericht weiter hervor – „sind deutlich weniger Klassenräume mit Computern ausgestattet" (Welling/ Stolpmann 2007: 22). Das galt auch für die Klassenräume der Versuchsgruppen. Der Einsatz des Computers zur Portfolioarbeit konnte an beiden Schulen nicht im Klassenzimmer stattfinden und damit auch nicht zur Binnendifferenzierung eingesetzt werden. Mit der räumlichen Auslagerung der Portfoliopraxis in den Computerraum sollte aber keine inhaltliche Auslagerung aus dem Spanischunterricht einhergehen. Deshalb wurde für das Forschungsvorhaben die Implementierungsform nach dem Zentrifugal-Modell gewählt (4.4.3.3). Die Bezugnahme auf das alltägliche Unterrichtsgeschehen sollte die inhaltliche Bedeutung der Portfolioarbeit einrahmen und den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, sie als einen Bestandteil des Spanischunterrichts zu begreifen.

Der Ausstattungsgrad gibt Auskunft über das Verhältnis der Anzahl von Lernenden zu vorhandenen Computer-Arbeitsplätzen. Hierzu heißt es im Bericht zur Mediennutzung der Schulen des Bundeslands Bremen:

> Beide Bremer Schulträger [Bremen und Bremerhaven] sind dabei im Verhältnis gleich gut ausgestattet, so dass sich rechnerisch jeweils acht Schülerinnen und Schüler einen Computer teilen müssen. […] Die Ausstattung der stadtbremischen und Bremerhavener Schulen ist zudem deutlich besser als der Bundesdurchschnitt mit einem Computer für 11 Schülerinnen und Schüler (BMBF 2006). (Welling/Stolpmann 2007: 24, Ergänzung L.B.)

Und weiter geht aus dem Bericht hervor: „Gymnasien haben im Schnitt sogar fast vier Computerräume pro Schule" (Welling/Stolpmann 2007: 21). In den Versuchsschulen konnte in Halbgruppen gearbeitet werden, meist in zwei aufeinander folgenden Stunden. Einen Computerraum mit ausreichend Arbeitsplätzen für die gesamte Lerngruppe gab es nur an einer Schule. Dieser konnte aber aufgrund organisatorischer Gründe nicht genutzt werden.

Für die Portfoliopraxis war auch die Schulvernetzung von Bedeutung, handelt es sich bei *epos* doch um ein webbasiertes ePortfolio. Im Bericht zur Mediennutzung der Schulen im Bundesland von 2007 heißt es: „Rund 80 Prozent der […] Schulen haben ein Schulnetzwerk mit Server aufgebaut, darunter fast alle weiterführenden Schulen" (Welling/Stolpmann 2007: 30). Auch die am Forschungsvorhaben beteiligten Schulen verfügten über einen schnellen Internetzugang. Lange Ladezeiten beim Aufbau der Portfolioseiten oder gelegentliche Probleme beim An- und Abmelden wurden durch den *epos*-Server selbst verursacht. Dieser war v. a. zu Beginn der Portfoliopraxis bei hohem Nutzeraufkommen schnell überlastet. Diese Schwierigkeiten konnten durch den Wechsel auf einen anderen Server im weiteren Verlauf zumindest eingeschränkt werden. Zudem erklärte sich Dr. Walter Jaisli, der die technische Leitung von *epos* innehat, dankenswerter Weise dazu bereit, die Portfoliostunden regelmäßig zu begleiten, um bei technischen Schwierigkeiten helfend einzugreifen.

4.4.3.5 Begleitung der Portfolioarbeit

Wie in der Initiationsphase (4.3.2) beschrieben, war es notwendig die Portfoliostunden selbst zu begleiten. Dafür schlüpfte ich in die Doppelrolle „Forscherin-Lehrerin" mit dreierlei Funktionen: *Beaufsichtigung, Beratung*, *Beobachtung*. Diese Funktionen wurden im Verhalten „pädagogischer Zurückhaltung" vereint.

Beaufsichtigung

Für die Eröffnung der Portfoliostunden wurden bewährte Rituale aus dem Spanischunterricht übernommen: „Sie wirken durch die Rhythmisierung des gemeinschaftlichen Lebens in der Klasse integrierend und geben damit eine verläßliche Orientierung für das Zusammenleben" (Greving/Paradies 1996: 27). Für das

Einleiten von Ruhephasen wurde im Forschungsverlauf in beiden Lerngruppen ein neues Ritual eingeführt: das Klingen einer Glocke. Es erwies sich gerade in der sechsten Klasse als hilfreiches Signal für das Einleiten von Zwischenbesprechungen oder organisatorischen Ansagen. Darüber hinaus festigte das Einführen eines neuen Rituals die eigene Position.

> Gleichzeitig werden Distanz und Nähe innerhalb der Lerngruppe und zur Lehrperson hergestellt, denn die „Machtausübung" wird von der Person der Lehrerin oder des Lehrers weg auf einen Gegenstand oder ein Verfahren gelenkt. (Greving/Paradies 1996: 27, Hervorhebung i. O.)

Beratung

Die Beratung der Lernenden erfolgte in zurückhaltender Form. Ein solches Vorgehen begründete sich in dem Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Betreuungsbedarf zu erkennen, und auf die Fähigkeit der Lernenden, Betreuungsbedürfnisse zu äußern bzw. selbst Mitschülerinnen und -schüler betreuen zu können und zu wollen.

Zudem wurden den Schülerinnen und Schülern während der Portfoliostunden größtmögliche Kommunikationsfreiräume gewährt. Soziale Kontexte sind von enormer Bedeutung für die Förderung autonomen Lernens. Das betrifft insbesondere die Interaktion mit den *peers* zur gegenseitigen Beratung:

> Die kooperative bzw. soziale Dimension von Lernerautonomie kann nie genug betont werden. Da Lernerautonomie auch soziale Kompetenzen zur fachlichen, kognitiven, affektiven, sozialen und (inter-)kulturellen Interaktion mit anderen Menschen in der eigenen Lern- und sozialen Umgebung beinhaltet, nimmt die Komponente ‚kooperieren' meines Erachtens eine besondere Stellung bei der Beschreibung von Kompetenzen autonomer Lerner ein. Kooperationsstrategien bzw. soziale Kompetenzen können in jeder Phase des autonomen Lernprozesses eingesetzt werden: Beim Planen, beim Aussuchen von Materialien und Methoden, beim Durchführen des Lernens, beim Überwachen und beim Evaluieren von Gelerntem und Lernprozess kann der Lerner entscheiden, ob und inwiefern er auf Sprachlernberater, auf Muttersprachler, auf kompetente Sprecher oder auf Mitlerner zurückgreift. (Tassinari 2010: 202, Hervorhebung i. O.)

Darüber hinaus gab es das Angebot von Portfoliogesprächen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten dabei Rückmeldungen zu ihren Aktivitäten in den vier Arbeitsbereichen *Mein Sprachstand*, *Meine Spracherfahrungen*, *Meine Lernziele* und *Meine eigenen Arbeiten*. In den Portfoliogesprächen wurden

> Die Einsichten des Schülers […] mit anderen Ansichten, Meinungen und Überzeugungen konfrontiert und durch erneute Selbstreflexion vertieft, verändert, in neue Zusammenhänge gebracht und mit wesentlichen Bedeutungen versehen. (Brunner 2008: 94)

Neben der Teilnahme an direkten Portfoliogesprächen wurden die Schülerinnen und Schüler auch dazu ermutigt, die Tutorfunktion zu nutzen, um schriftliche Rückmeldungen von ihrer Spanischlehrkraft zu erhalten.

Beobachtung

„Übernimmt der Beobachter zugleich die Rolle der Lehrperson, ist die Distanzierung von der Lehrersicht äußerst schwierig; hier ist eine besondere Fähigkeit der Reflexion und eine hohe Sensibilität notwendig" (Voigt 1997: 789). Das erfordert die Bereitschaft, einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person und darüber hinaus. Sie ist nicht losgelöst von der eigenen Geschichte und Umwelt, sondern ergibt sich durch sie und aus einem unmittelbaren Verhältnis mit dieser: Folglich bezeichnet Dauber (2006: 13) die Fähigkeit zur Selbstreflexion als „eine Art geistige[r], mentale[r] Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft." Professionelle Selbstreflexion in der pädagogischen Praxis erfordert, das Beobachtete zwar in Anknüpfung an die eigene Bildungsgeschichte wahrzunehmen, jedoch von sich selbst und der eigenen Entwicklung loszulösen (vgl. Berger 2006: 209), denn

> Selbstreflexion führt zu nichts, wenn sie in der Selbstbespiegelung innerer psychischer Prozesse hängen bleibt, anstatt sich auf den Ort zu konzentrieren, wo man steht, auf die Aufgaben, die das Leben uns jetzt stellt. (Dauber 2006: 23)

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion konnte im Verlauf des Forschungsvorhabens stetig wachsen und ging mit dem Erkennen und Loslösen von der eigenen Erwartungshaltung einher.

Grundsätzlich bin ich mir bewusst, dass ich den Einfluss meiner Person auf das Beobachtete nicht ausschließen kann. Es wurde aber versucht, die Portfoliopraxis lediglich durch die Bereitstellung der Portfoliomaterialien einzurahmen und innerhalb dieses Rahmens die Schülerinnen und Schüler weitestgehend frei von Fremdsteuerung agieren zu lassen.

4.5 Datenerhebung

Die Darstellung der Datenerhebung umfasst ihren zeitlichen Ablauf (4.5.1), die Offenlegung der Auswahlkriterien der Interviewpartner (4.5.2) und der Validierungsstrategien zur Überprüfung der Erhebungssituation (4.5.3).

4.5.1 Zeitlicher Ablauf

Die beforschte Portfoliopraxis erstreckte sich in beiden Versuchsgruppen über das gesamte Schuljahr 2007/2008. Den Auftakt der Datenerhebung bildete die

Befragung mit dem Einstiegsfragebogen. Es folgten Einführungsstunden gemeinsam mit den Lehrpersonen. Sie dienten der Vorstellung des Portfoliokonzepts und einer Erprobung und Einarbeitung der Lernenden in die Bedienung des ePortfolios. Die Erhebung mit dem Abschlussfragebogen erfolgte am Ende der einjährigen Portfoliopraxis. Sie fand in beiden Klassen Anfang Juli 2008, kurz vor den Sommerferien statt.

Nach einer Aufbereitung aller Daten für die Auswahl der Interviewpartner waren für die Monate Oktober und November schließlich die Leitfadeninterviews vorgesehen. Nachdem die ausgewählten Schülerinnen und Schüler einer Befragung zugestimmt hatten, konnten die Interviews an mehreren Terminen parallel zum Spanischunterricht stattfinden: in der sechsten Klasse im Oktober 2008, in der achten Klasse im November 2008.

Die Kooperation mit den Lehrkräften hatte zum kontinuierlichen Austausch über die gemeinsame Arbeit geführt. Eine angemessene Beendung der Kooperation fand in Form von Abschlussevaluationen statt. Dafür wurden im November bzw. Dezember 2008 Leitfadeninterviews mit den Lehrkräften durchgeführt. In einem Fall bei der Lehrkraft zu Hause, im anderen Fall im Lehrerzimmer der Schule.

4.5.2 Auswahl der Interviewpartner

Während sich die Fragebogenerhebung an die gesamten Probandinnen und Probanden richtete, wurden in den Leitfadeninterviews ausgewählte Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen im Umgang mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht befragt. Dieses forschungsmethodologische Vorgehen begründet sich darin, dass der Mensch in seiner Identität und mit seinen subjektiven Einstellungen nur zu erfassen und zu verstehen ist, wenn eine konkret auf einen Fall oder mehrere ausgewählte Fälle bezogene Herangehensweise gewählt wird (vgl. Hölzl 1994: 52).

Die Auswahl der Interviewpartner verlangte nach einem strukturierten Vorgehen und erfolgte durch das Heranziehen von Kriterien. Diese wurden aus der Analyse der Fragebogendaten und aus der Durchsicht der Portfoliodokumente generiert: Durch eine fallbezogene Zusammenschau wurden in einer Stichprobe von zwanzig Fällen extreme Merkmalsausprägungen bezogen auf individuelle Einstellungen und extreme Unterschiede bezogen auf Inhalt und Form der Portfoliodokumente notiert. Eine fallbezogene Zusammenschau führte zur Generierung der folgenden Auswahlkriterien für die Leitfadeninterviews; diese stehen gleichrangig nebeneinander:

- *Reflexivität/Bewusstheit des Lernens*: Schülerinnen und Schüler mit verschiedener Reflexionstiefe des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens (Einsatz von Lernstrategien und Arbeitstechniken, Wahrnehmung und Einschätzung des Lernerfolgs und der eigenen Leistung, Erkennen von Stärken und Schwächen, Umgang mit Lernzielen und Lernvorhaben).
- *Subjektive Selbstwahrnehmung als Fremdsprachenlernende(r)*: Schülerinnen und Schüler, die sich selbst als Fremdsprachenlernende in unterschiedlicher Weise wahrnehmen (Lernen und Emotionen, persönlicher Stellenwert des Fremdsprachenlernens, Beurteilung der Entwicklung der eigenen Leistung, Sprachlerninteressen und die Lust, zu lernen).
- *Selbsteinschätzung*: Schülerinnen und Schüler, die ihre Leistung im Spanischen auf unterschiedliche Weise einschätzen (Angaben aus dem Einstiegsfragebogen zur Entwicklung der eigenen Leistung seit Schuljahresbeginn, Einträge aus dem ePortfolio zur Einschätzung des eigenen Lernfortschritts, Analyse der Lerndokumente).
- *Medienumgang*: Schülerinnen und Schüler, die den Umgang mit Computer und Internet unterschiedlich beurteilen und nutzen (Angaben zum Mediengebrauch für Lern- und Arbeitszwecke, Medieninteressen, Medienkompetenzen, Mediengewohnheiten).
- *Extreme Kritik*: Schülerinnen und Schüler, die eine klare Position zum Umgang mit ePortfolios im Spanischunterricht einnehmen und begründen. Das kann sowohl eine überwiegend positive als auch eine stark negative Sichtweise sein.
- *Inhalt und Gestaltung des ePortfolios*: Schülerinnen und Schüler, die ihre ePortfolios in unterschiedlicher Weise geführt haben (Qualität der Inhalte, Vollständigkeit, kreative Gestaltung, Sorgfalt).
- *Mehrsprachigkeit*: Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler und solche, die sich im familiären Umfeld im intensiven Kontakt mit mehrsprachigen Sprechern befinden, um die Vielseitigkeit sprachlich-kultureller Identitäten innerhalb einer Lerngruppe zu berücksichtigen.
- *Geschlecht*: Damit die Auswahl von Schülerinnen und Schülern für die Darstellung der Einzelfälle ausgewogen ist, wurde das Geschlechter-Kriterium bestimmt.
- *Vollständigkeit der Daten*: Die fallbezogene Vollständigkeit des Datenmaterials wird angestrebt.[12]

---

[12] Das Ausschließen von Fällen aufgrund fehlender Werte wird für nicht angemessen gehalten. Nach eigener Erfahrung lässt sich bei schriftlichen Erhebungen mit Kindern und Jugendlichen das Vorkommen fehlender Werte nicht vermeiden.

Anhand dieser Kriterien erfolgte die Auswahl der Interviewpartner. Dabei ging es nicht um Kontrastierung, sondern um eine vermeintliche Ausgeglichenheit.

4.5.3 Validierungsstrategien

Strategien der Datenvalidierung dienen Forschenden als Absicherung der eigenen empirischen Arbeit. Nach jeder Datenerhebung müssen Forschende deshalb überprüfen, inwiefern die Erhebungsmethoden angemessen eingesetzt wurden. Zur Absicherung verwendeter Erhebungsverfahren werden bei Abendroth-Timmer (2007a) Verfahren genannt, die bei der Entwicklung eigener Validierungsstrategien maßgebliche Orientierungshilfen leisteten.

Der vorliegenden Untersuchung liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde, das durch die Integration quantitativer Methoden teilstrukturiert wurde. Ein wesentlicher Vorteil einer solchen *Methodentriangulation* liegt darin, dass durch den Einsatz verschiedener Methoden verschiedene Facetten erhoben werden, die es erlauben, die Forschungssubjekte in ihrer Spezifik zu beschreiben (vgl. Abendroth-Timmer 2007a: 148). Darüber hinaus wurde durch die Kombination der Forschungsmethoden eine Ausgewogenheit der empirischen Zugänge zum Subjekt angestrebt: So wird angenommen, dass Kinder und Jugendliche bedingt durch ihren individuellen Entwicklungsstand den Einsatz von Methoden in verschiedener Form beurteilen und bewältigen. Werden Methoden in kombinierter Form eingesetzt und darüber hinaus verschiedene Datensorten erhoben, vergrößert sich die Möglichkeit eines adäquaten subjektbezogenen Zugangs. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Untersuchung möglichst vielfältige Zugänge zum Subjekt gewählt: durch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden, durch den Einsatz schriftlicher und mündlicher Befragungsverfahren, durch das Erheben verbaler Daten und der Lerndokumente aus den ePortfolios. In diesem Sinne unterstreicht die Methodentriangulation als Validierungsstrategie das „subjektzugewandte Bemühen“ (Abendroth-Timmer 2007a: 150) seitens Forschender.

Zur Validierung der Datenerhebung zählt auch die Offenlegung der *Auswahlkriterien* der Forschungssubjekte (vgl. Abendroth-Timmer 2007a: 150): In der vorliegenden Untersuchung betrifft das die Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner (siehe 4.5.2); alle übrigen Daten betreffen die Grundgesamtheit, wurden also von allen Probandinnen und Probanden der Versuchsgruppen erhoben.

Als weiteres Kriterium zur Überprüfung der Erhebungsvalidität wurde die Anwendung des Interviewleitfadens bei der mündlichen Befragung untersucht. Zwar wurde ein einheitlicher Leitfaden für die Interviews verwendet, inwiefern aber bei jeder einzelnen Erhebung ein Arbeitsbündnis mit der befragten Person

zustande kam, lässt sich nur durch eine *Validierung der Interviewsituation* (vgl. Steinke 2007: 320) klären. Dazu wurde die eigene Gesprächsführung in den Interviews durch eine Expertin analysiert: Eine Hamburger Sozialpädagogin, die sehr erfahren in der Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen ist, überprüfte die Interviewtranskripte und bestätigte, dass diese dem eigenen Anspruch gerecht wurden, den Schülerinnen und Schülern im Gespräch vertrauensvoll, offen und zugewandt begegnet zu sein.

4.6 Datenaufbereitung und -analyse

Nach der Erhebung der Daten erfolgte ihre Auswertung und Analyse. Die Durchführung dieser Arbeitsschritte wird im Folgenden dargestellt.

4.6.1 Fragebögen

Zur Vorbereitung der Analyse der quantitativen Daten wurden zunächst alle Fragebögen nach Fällen sortiert und mit laufenden Nummern versehen. Anschließend erfolgte die Erstellung eines Kodeplans.

„Der Kodeplan ist eine Anleitung für die Übersetzung von Informationen aus dem Fragebogen in Zahlen. Die Informationen des Fragebogens werden in Tabellenform erfasst" (Duller 2007: 18). Die erste Spalte des Kodeplans enthält die Nummer einer Frage, die zweite und dritte die vollständige bzw. abgekürzte Merkmalsausprägung der Variablen. Außerdem zeigt der Plan das Niveau jedes Merkmals bzw. den Merkmalstyp einer Variablen an: ob die Daten intervallskaliert (metrisch) sind, gleich bzw. ungleich (nominal), oder einem Rang folgen, dessen Differenz nicht erfasst werden kann (ordinal) (vgl. Matthäus/Schulze 2008: 18f.). Neben dem Niveau der Daten sind in einer weiteren Spalte die Merkmalsausprägungen notiert (z. B. „genannt" und „nicht genannt"); sie werden in natürliche Zahlen übersetzt.[13] Auch fehlende Werte sind mit einer natürlichen Zahl versehen. Diese muss sich von den anderen in ihrer Summe hinreichend unterscheiden, damit sie nicht als sinnvolle Ausprägung interpretiert wird (vgl. Duller 2007: 20). Die fehlenden Werte wurden deshalb mit der Zahl 999 kodiert.

Nachdem die Kodepläne erstellt waren, wurden ihre Angaben in die Variablenansicht der *Software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) übertragen. Zusätzlich wurden das Spaltenformat, die Spaltenbreite und die Dezimalstellen als weitere Eigenschaften der Variablen bestimmt. Dann erfolgte die Eingabe der Daten und ihre anschließende Bereinigung: „Bei der Datenbereinigung geht es

[13] Antworten auf offene bzw. halboffene Fragen wurden ebenfalls in die Kodepläne aufgenommen und als gesonderter Variablentyp (*String*) markiert. Bei inhaltlich identischen Antworten erfolgte eine Quantifizierung.

darum, Eingabefehler und möglicherweise unvorhergesehene Eingaben […] sowie auch andere Fehlerarten/-quellen zu finden, zu identifizieren und zu korrigieren“ (Raithel 2006: 93).

Nr.	Merkmal	Abkürzung	Niveau	Ausprägung	Kodierung
10 a)	Internetrecherche betreiben	PCRecher	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999
10 b)	Referate schreiben	PCRefe	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999
10 c)	Hausaufgaben anfertigen	PChausaufg	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999
10 d)	üben mit Lernprogrammen	PCLernprogr	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999
10 e)	Texte schreiben	PCtxschr	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999
10 f)	Vokabellisten erstellen	PCvok	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999
10 g)	Deckblätter entwerfen	PCdeckbl	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999
10 h)	Präsentationen entwerfen	PCpräsi	ordinal	nicht genannt	0
				genannt	1
				k. A.	999

Abbildung 4-7: Auszug aus dem Kodeplan zur Frage 10 aus dem Abschlussfragebogen (*Was arbeitest du zuhause am Computer?*)

Bei der Überprüfung der Daten wurden sowohl ganze Datensätze ausgewählter Fälle als Stichproben kontrolliert, als auch die Angaben aller Fälle zufällig ausgewählter Variablen. Außerdem wurden erste Berechnungen von Häufigkeitsverteilungen vorgenommen, um Extremwerte zu ermitteln, die möglicherweise Hinweise für fehlerhafte Dateneingaben liefern. Anschließend erfolgte die Berechnung der Häufigkeit und der Kennziffern Mittelwert, Modus, Maximum und Minimum. Um mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen auszumachen, wurden konkrete Hypothesen formuliert und Kontingenztabellen (Kreuztabellen) errechnet, denn:

> Am besten lassen sich zweidimensionale Häufigkeitsverteilungen mittels Kontingenztabellen darstellen. Dazu ist es notwendig, dass die Merkmale nur wenige Ausprägungen besitzen. Dies kann durch Zusammenfassen von Ausprägungen immer erreicht werden. (Duller 2007: 123)

Und so wurden die Merkmalsausprägungen „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ zu einer Ausprägung zusammengefasst, ebenso „stimme eher nicht zu“ mit „stimme nicht zu“. Als Kennzahl für den Zusammenhang zweier Merkmale wurde das Cramersche Assoziationsmaß V errechnet. Dabei gilt: „Je schwächer der Zusammenhang, desto näher liegt das Cramersche Assoziationsmaß bei 0 und je stärker der Zusammenhang, desto näher liegt es bei 1“ (Duller 2007: 129). Das geht aus der folgenden Übersicht zur Interpretation von Cramers V hervor.

$V = 0$	kein Zusammenhang
$0 < V \leq 0{,}3$	schwacher Zusammenhang
$0{,}3 < V \leq 0{,}7$	mittlerer Zusammenhang
$0{,}7 < V < 1$	starker Zusammenhang
$V = 1$	vollständiger Zusammenhang

Abbildung 4-8: Interpretationshilfe für das Cramersche Assoziationsmaß V (Duller 2007: 129)

4.6.2 Leitfadeninterviews

Die Aufbereitung der Interviewdaten erfolgte über Transkription, die Analyse mittels Thematischen Kodierens.

4.6.2.1 Transkription

„Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z. B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“ (Kowal/O’Connell 2007: 438). Transkriptionen streben eine möglichst genaue Abbildung zwischen Gesprächsverhalten und Notation an. Beim Transkribieren befolgen Forschende die Regeln eines Transkriptionssystems, das zuvor entwickelt wurde: Es legt die Auswahl der zu transkribierenden Verhaltensmerkmale fest, die Notationszeichen und das Format (raum-zeitliche Anordnung der Sprechakte). Damit entscheidet es über die notwendigen Fähigkeiten, die zum Erstellen und Lesen der Transkripte vorausgesetzt werden (vgl. Kowall/O’Connell 2007: 438f.). „Die Dokumentation der Transkriptionsregeln“, so Steinke (2007: 325), „erlaubt festzustellen, welche Informationen (nicht) transkribiert wurden, wie einheitlich die Transkription ist und ob die angegebenen Regeln auch eingehalten wurden.“

In der vorliegenden Untersuchung wurden alle Leitfadeninterviews mit der *Software Express Scribe* vollständig transkribiert und durch mehrmaliges Korrekturhören überprüft. Die Transkription erfolgte in literarischer Umschrift: zugunsten

einer besseren Lesbarkeit und weil das Gesprochene kaum dialektische Färbungen aufwies. In Anlehnung an Grünewald (2006: 143) erfolgte die Verschriftlichung solcher prosodischen Merkmale, die für sinnstiftend und auffällig gehalten wurden: Dazu zählen Betonungen, Lautstärke und nonverbale Merkmale, wie Lachen oder Stottern. Des Weiteren wurden Sprechpausen, Wort- und Satzabbrüche, Minimaläußerungen und Zuhörergeräusche, unverständliche Passagen, vermutete Wortlaute und auch die Handlungen der Sprechenden bzw. Zuhörenden während der Interviews in der Transkription angegeben.

Zeichen	Bedeutung
S:	Schülerin oder Schüler
L:	Lehrkraft
I:	Interviewerin
(-)	kurze Pause (max. 2 Sekunden)
(--)	längere Pause (max. 4 Sekunden)
(8 Sek.)	Pause mit Angabe der Dauer
//	Wort- oder Satzabbruch
<u>nein</u>	Betonung
((leise))	Lautstärke
((lacht)) ((stottert))	nonverbale Merkmale
(*genau*) (*mhm*):	Minimaläußerungen, Zuhörergeräusche
(…), (……)	unverständliche Äußerung, je nach Länge der Passage
[Spanisch?]	vermuteter Wortlaut
((*klickt ein Lernziel an*))	Handlung beim Sprechen
(*klickt ein Lernziel an*)	Handlung beim Zuhören

Abbildung 4-9: Verwendete Transkriptionszeichen in Anlehnung an Grünewald (2006: 144)

4.6.2.2 Thematisches Kodieren

Eine erste Annäherung an die aufbereiteten Daten war v. a. mit der Erkenntnis verbunden, dass durch die Transkription aus relativ kurzen Interviewgesprächen eine enorme Textmenge entstanden war. Dieser Menge an Daten galt es nun mit einem geeigneten Analyseverfahren zu begegnen.

Schmidt (1997) beschreibt Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, die dabei helfen sollen, die Fülle des Datenmaterials gewinnbringend zu nutzen. In der vorliegenden Untersuchung erwiesen sich diese Techniken als wichtige Orientierungshilfe bei der Aufbereitung und Analyse der Leitfadeninterviews. Sie wurden durch Anregungen aus der Qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008) ergänzt. Das genaue Vorgehen gliederte sich in folgende Arbeitsschritte:

Vertieftes Lesen: das Transkript als neue Realität der Daten
⇓
Zusammenfassen: sprachlich und inhaltlich nah am Material
⇓
Charakterisieren durch Betiteln: aussagekräftige Überschriften
⇓
Themenspeicher anlegen: aus Themen werden Codes
⇓
Thematisches Kodieren: *Software*-gestütztes Zuordnen von Codes

Abbildung 4-10: Vorgehen zur Analyse der Leitfadeninterviews

Vertieftes Lesen: das Transkript als neue Realität der Daten
Am Anfang der Analyse stand das mehrmalige Lesen der Transkripte. Dabei wurden Gesprächssituationen und -inhalte in der Erinnerung wieder lebendig. Dennoch war das Lesen eine Annäherung an das Datenmaterial aus einer anderen, einer neuen Perspektive: Durch die Aufbereitung der Daten war aus mündlich schriftlich geworden. Flick (2006: 255) bezeichnet den Text, der als Produkt dieser Aufbereitung hervorgeht, deshalb als „neue Realität“. Dazu heißt es bei Matt (2007: 580f., Hervorhebung i. O.): „Zentral für die qualitative Forschung ist das Konzept der <Wirklichkeit als Text>“. Transkripte müssen sich also um eine möglichst hohe Genauigkeit der Abbildung bemühen, weil sie „die einzige (Version der) Realität [darstellen], die der Forscher für seine anschließende Interpretation noch zur Verfügung hat“ (Flick 2006: 255).

Beim Lesen der Transkripte erwies es sich als sinnvoll, Anmerkungen und Notizen vorzunehmen und einzelne Textpassagen zu markieren. Dabei galt es, das Material einerseits dem eigenen Erkenntnisinteresse folgend, andererseits möglichst offen und unvoreingenommen in den Blick zu nehmen.

> Das eigene theoretische Vorverständnis und die eigenen Fragestellungen lenken dabei bewußt die Aufmerksamkeit, so daß im Text zu ihnen passende Passagen und auch Textstellen, die den Erwartungen nicht entsprechen, entdeckt werden können. (Schmidt 1997: 549)

Zusammenfassen: sprachlich und inhaltlich nah am Material
In einem zweiten Schritt wurden Zusammenfassungen der Interviews erstellt, so genannte *Case Summaries* (Kuckartz et al. 2008: 33). Dabei musste ich mich zurückhalten, durch das Verwenden eigener Formulierungen nicht bereits zu interpretieren. Um die Perspektive der Lernenden beizubehalten, orientierte ich mich deshalb stringent an der Verwendung ihrer Sprache.

Charakterisieren durch Betiteln: aussagekräftige Überschriften
Als nächstes wurden Überschriften für jedes *Case Summary* festgelegt: ausdrucksstarke Zitate aus den dazugehörigen Transkripten. Die Titel sollten den jeweiligen Fall möglichst treffend charakterisieren und dienten der Vorbereitung des *Sampling* für die Einzelfallanalysen.

Themenspeicher anlegen: aus Themen werden Codes
Der nächste Schritt galt dem Anlegen eines Themenspeichers; er bereitete die Entwicklung eines Kategoriensystems vor. Dafür wurden alle Inhalte der *Case Summaries* thematisch geordnet und mit Überschriften versehen.

> Dabei […] stößt man zwangsläufig auf fallübergreifende Themen […]. […] Hilfreich ist es, entsprechende Punkte in einem Themenspeicher festzuhalten, der bei der kategorienbasierten Auswertung abgearbeitet werden kann. (Kuckartz et al. 2008: 34)

Thematisches Kodieren: Software-gestütztes Zuordnen von Codes
Nach Schmidt (1997: 548) wird die Bildung von Auswertungskategorien als „Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Material vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen" verstanden. Grundsätzlich können Kategorien durch verschiedene Verfahren gebildet werden: Sie können 1) aus der Literatur, also aus anderen Forschungsarbeiten stammen, 2) unmittelbar der Forschungsfrage bzw. den Fragethemen des Interviewleitfadens entsprechen oder 3) induktiv aus dem Datenmaterial generiert werden. Natürlich existieren diese drei Varianten nicht nur in ihrer reinen Form; häufig sind Mischtypen der Kategorienbildung anzutreffen. Sofern es sich nicht um ethnologische oder sehr stark deskriptiv orientierte Forschung handelt, ist fast immer eine mehr oder weniger konkrete Forschungsfrage der Ausgangspunkt, an die auch die induktive Kategorienbildung anknüpft. Eine gänzlich induktive Kategorienbildung ist außerordentlich selten (vgl. Kuckartz 1997: 589).

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Codes überwiegend induktiv aus dem Material herausgearbeitet, um weiterhin besonders nah, aber gleichzeitig offen an das Datenmaterial heranzugehen, denn:

> Um der fragetechnischen Offenheit auch in der Auswertung zu entsprechen, ist es wichtig, dem Material keine deutenden und ordnenden Kategorien von außen aufzudrängen und überzustülpen. […] Vorfixierte Auswertungskategorien wären zudem wenig geeignet, neue, unvorhergesehene Themen und Aspekte, die aufgrund der Offenheit der Interviewfragen auftauchen können, im Material zu entdecken. (Schmidt 1997: 548)

Dieses offene, datenbezogene Vorgehen wird bei Flick (2006) als Thematisches Kodieren bezeichnet. Thematisches Kodieren geht ursprünglich auf Strauss (1991)

zurück; das Verfahren nach Flick unterscheidet sich dadurch, dass eine vertiefende Analyse am einzelnen Fall vorgenommen wird: „Der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung soll erhalten bleiben, weshalb Fallanalysen für alle einbezogenen Fälle durchgeführt werden“ (Flick 2006: 273). So werden nach jeder Analyse eines einzelnen Falles die thematischen Bereiche und daraus entwickelten Kategorien auf die der anderen Fallanalysen bezogen und miteinander abgeglichen. „Das Verfahren des Thematischen Kodierens eignet sich [deshalb] gut, um die für jeden Interviewten zentralen Themen zu erschließen“ (Abendroth-Timmer 2007a: 145) und daraus ein stetig wachsendes Codesystem zu erstellen. Die generierten Codes wurden auch mit den Einträgen des Themenspeichers abgeglichen, an allen Interviews erprobt und dabei immer wieder erweitert und überarbeitet.[14]

Für den Vorgang des Kodierens wurde die *Software* MAXqda verwendet. „Im Rahmen der computergestützten Textanalyse meint Codieren das Zuordnen von Codeworten (Kategorien) zu Textsegmenten“ (Kuckartz 1997: 588). Codes sind die inhaltlichen Kategorien des Datenmaterials; zugeordnete Textstellen werden als Codings oder kodierte Segmente bezeichnet. Diese Zuordnung erfolgte bei der computergestützten Analyse nicht automatisch, „sondern aufgrund der Interpretation und Zuordnung des Wissenschaftlers. Er identifiziert die relevanten Themen im Interview und ordnet die Codeworte zu“ (Kuckartz 1997: 588). Das Codesystem ist also kein Forschungswerkzeug im eigentlichen Sinne, sondern bereits ein Ergebnis von Forschung.

Beim Kodieren wurde der gesamte Kontext, mindestens jedoch zwei Absätze (also Frage und Antwort) markiert. Das sollte vermeiden, dass Textstellen missverstanden werden und die Kategorienbildung verfälscht. Darauf verweist auch Schmidt (1997: 548), wenn sie davor warnt, „die selbstgewählten, alltagssprachlichen Formulierungen der Befragten vorschnell einzuordnen, ohne ihren Sinngehalt zu beachten, der sich von dem der Forscher und Forscherinnen unterscheiden kann.“ Der Kontext, der einer Äußerung Bedeutung verleiht, ist also enorm wichtig für ihre Interpretation. Einige Interviewpassagen wurden mehrfach kodiert, wenn sie mehreren Kategorien entsprachen. Die Verteilung der Codings innerhalb des Codesystems stellt sich wie folgt dar:

[14] Trotz eines offenen, datenbezogenen Vorgehens enthält ein Codesystem auch solche Codes, die den Themen des Interviewleitfadens entsprechen: „In Leitfadeninterviews, um deren Auswertung es hier geht, sind Themen zwar vorgegeben, jedoch meist nicht in einer starren Reihenfolge oder in festgelegten Formulierungen, sondern eher im Sinne von Themenvorschlägen“ (Schmidt 1997: 547f.). Diese Themenvorschläge, sofern sie von den Interviewten im Gespräch aufgegriffen wurden, finden sich in der Analyse der Transkripte also wieder – und das ist ja auch für das Erkenntnisinteresse von Bedeutung.

Codesystem (334)

*Lerner*spezifische Codes

- Einstellungen und Emotionen
    - Lernereinstellungen, Lerninteressen (20)
    - Gefühle und Lernen (18)
- Bewusstheit
    - Bewusstheit über Lernfortschritte (7)
    - Bewusstheit für Fertigkeiten (12)
- Wissen und Reflexion
    - Wissen über Lernstrategien (11)
    - Reflexion über Lernstrategien (5)
- Ziele und Planung
    - inhaltliche Planung (12)
    - zeitliche Planung (10)

*Portfolio*spezifische Codes

- Portfoliopraxis und ihre Rahmenbedingungen
    - Erwartungen, allgemeine Beurteilung (20)
    - individuelle Arbeitsform (14)
    - Arbeitsatmosphäre (9)
    - Arbeitsbögen, Aufgaben (7)
    - ePortfolio (6)
    - technische Ausstattung (3)
- Inhalt und Funktion der Portfolioarbeit (13)
- Ertrag für das autonome Lernen
    - Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen (27)
    - Bewusstheit über Lernfortschritte (19)
    - Bewusstheit für Fertigkeiten (30)
    - Wissen und Reflexion über Lernstrategien (5)
    - Ziele und Planung des Lernens (13)
- Einflussnahme von Computer und Internet
    - Handhabung, Organisation (11)
    - Abwechslung, Medienwechsel (12)
    - Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten (19)
    - Visualisierung, Feedback, Kommunikation (13)
    - Erweiterung von Lernbereichen und -prozessen (5)
    - Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien (2)
    - ePortfolio als Eigentum (2)

Abbildung 4-11: Codesystem mit der Anzahl der zugeordneten Codings

Das System unterteilt sich in *lerner*spezifische und *portfolio*spezifische Codes. Während sich letztere auf die drei Forschungsfokusse beziehen, dienen erstere als Grundlage für das Fallverständnis. Sie erfassen die Individualität und Autonomie der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ihr Fremdsprachenlernen:

- *Einstellungen und Emotionen*: Diese Kategorie bezieht sich auf die allgemeinen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Lernen und zum Fremd-

sprachenlernen, also auf ihre gefühlsmäßige Lernhaltung und ihre Lerninteressen. Dabei geht es auch darum, welche Bedeutung die Schülerinnen und Schüler Emotionen für das Lernen zuschreiben und wie sie mit ihren Gefühlen beim Lernen umgehen. Das Wissen über bzw. die Verwendung von affektiven Strategien werden also auch in dieser Kategorie beschrieben.

- *Bewusstheit*: Die Codings, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, geben einerseits Aufschluss über die fremdsprachliche Lernbewusstheit der Schülerinnen und Schüler und zeigen andererseits die individuelle Bedeutung, welche sie der Bewusstheit für ihr Lernen zuschreiben. Das betrifft sowohl die Bewusstheit für Lernfortschritte, als auch die für das Erreichen konkreter fremdsprachlicher Fertigkeiten.
- *Wissen und Reflexion*: In dieser Auswertungskategorie wird das Wissen der Schülerinnen und Schüler über Lernstrategien und ihre Verwendung beschrieben. Dabei geht es auch um die Strategienreflexion, d. h. inwiefern sie sich gedanklich mit der Verwendung von Lernstrategien und ihrem Erfolg auseinandersetzen bzw. welche Bedeutung sie einer solchen Auseinandersetzung für das fremdsprachliche Lernen zuschreiben.
- *Ziele und Planung*: Neben der individuellen inhaltlichen und zeitlichen Planung des Fremdsprachenlernens geht es in dieser Kategorie um die Bedeutung von Mitbestimmung und Transparenz schulischer Inhalte und Ziele. Dabei finden volitionale Aspekte in Bezug auf das Erreichen von Zielen besondere Beachtung. Es geht also um den Zusammenhang zwischen Wollen und Sollen, Mögen und Müssen bei der Lernplanung.

In Abgrenzung zu den *lerner*spezifischen Codes beschreiben die *portfolio*-spezifischen Codes, inwiefern die Schülerinnen und Schüler durch die Portfoliopraxis in ihrer Fähigkeit, autonom zu lernen gefördert wurden (Fokus 1). Dafür nannten sie im Interview eigene Handlungen und Kompetenzen und setzten diese in Bezug zu ihren individuellen Portfolioaktivitäten (z. B. „Mit *epos* kann man…“, „Im Sprachstand habe ich…“). Solche Bezüge wurden oftmals auch durch Zeigwörter (z. B. „hier“, „dort“, „da“, „damit“) markiert. Mit der Zusammenführung der *portfolio*spezifischen und der *lerner*spezifischen Codings soll in den Fallanalysen ersichtlich werden, inwiefern die Portfolioaktivitäten die Autonomiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler beeinflussten.[15]

Außerdem beschreiben die *portfolio*spezifischen Codes, inwiefern die individuellen Portfolioaktivitäten der Lernenden vom Umgang durch das Arbeits-

[15] Eine klare Abgrenzung zwischen den *lerner*spezifischen und *portfolio*spezifischen Codings ist nicht immer möglich, weil die einjährige Portfoliopraxis die Autonomiefähigkeit der Lernenden möglicherweise beeinflusste, ohne dass dies von ihnen in den Interviews Erwähnung fand. Das würde sich dann vermutlich darin begründen, dass die Schülerinnen und Schüler sich zum Zeitpunkt der Befragung einer solchen Beeinflussung nicht bewusst waren.

medium, d. h. Computer und Internet, beeinflusst wurden (Fokus 2) bzw. wie die Schülerinnen und Schüler die Rahmenbedingungen der Portfoliopraxis beurteilten (Fokus 3).

Die Beschreibung der *portfolio*spezifischen Codes erfolgt nicht an dieser Stelle, sondern unter 5.5, 5.6 und 5.7, also unmittelbar vor der Darstellung der entsprechenden Ergebnisse aus den Fallanalysen.

4.6.3 Portfoliodokumente

Anders als die verbalen Daten aus den Interviews und den schriftlichen Befragungen wurden die Portfoliodokumente der Lernenden keinem Auswertungsverfahren bestehend aus Aufbereitung und Analyse unterzogen. Das begründet sich in der Sonderstellung der Portfoliodokumente innerhalb des gesamten Datenbestands (siehe 4.3.3).

Zunächst erfolgte eine Sichtung der Portfoliodokumente anhand von Leitfragen. Dafür wurden per zufälliger Stichprobe zehn ePortfolios aus dem Datenbestand ausgewählt und in Inhalt und Form umfassend untersucht. Aus den Notizen der Untersuchung erfolgte die Formulierung dieser Leitfragen für die Sichtung der Inhalte in den einzelnen Rubriken und auf formaler Ebene:

- Rubrik *Mein Sprachstand*: Wie schätzt die Schülerin/der Schüler ihre/seine fremdsprachlichen Fertigkeiten ein? Wurden bei den Selbsteinschätzungen Lernziele bestimmt? Wenn ja, aus welchen Fertigkeitsbereichen, welche und wie viele?
- Rubrik *Meine Lernziele*: Wurden die aus der Selbstbeurteilung übernommenen Lernziele mit einem Zeitpunkt des Erreichens versehen? Wurden zusätzliche Ziele formuliert? Wenn ja, aus welchen Fertigkeitsbereichen, welche und wie viele? Inwiefern knüpfen die eigenen Lernziele an persönliche Lernvorlieben und Interessen an?
- Rubrik *Meine Spracherfahrungen*: Welche Lernvorlieben und Interessen hegt die Schülerin/der Schüler bezogen auf den Spanischunterricht? Wie wird das eigene Lern- und Arbeitsverhalten bzw. der Einsatz von Arbeitstechniken und Lernstrategien beschrieben und in Bezug auf den Lernerfolg bewertet? Inwiefern wird das eigene Lern- und Arbeitsverhalten bzw. der Einsatz von Arbeitstechniken und Lernstrategien reflektiert?
- Rubrik *Meine eigenen Arbeiten*: Handelt es sich bei den Einträgen um Lerndokumente? Weist die Schülerin/der Schüler mit den Produkten ihre/seine Fertigkeiten nach? Inwiefern lässt sich anhand der Produkte ggf. ein Lernzuwachs feststellen?

- Formale Ebene (Beschriftung, Beschreibung, Gestaltung und Text): Wie wurden die Einträge betitelt? Wurden die Produkte mit Beschreibungen und Reflexionen versehen? Wie wurden die Einträge gestaltet (Kreativität, Schriftart, Farben, *Smileys*)? Wie aufschlussreich und umfangreich sind die Texte (Qualität und Quantität)? Wie sorgfältig wurde gearbeitet (Vollständigkeit, Rechtschreibfehler, Tippfehler)? Wurden neben Texten auch Einträge anderer Art gespeichert (z. B. Links, Abbildungen, Audio-Dateien)?

Die Sichtung der Portfoliodokumente gilt als Datenergänzung auf der Handlungsebene. Damit bildet sie eine wichtige Bezugsgröße bei der Auswahl und der Interpretation der Einzelfälle.

4.6.4 Validierungsstrategien

Eine kommunikative Validierung, wie sie häufig in qualitativen Studien zum Einsatz kommt, konnte für die Analyse der fallbezogenen Datensätze nicht vorgenommen werden. Jede Fallanalyse stützt sich auf das Zusammenspiel der Daten aus Einstiegsfragebogen, Abschlussfragebogen, Interview und ePortfolio. Für eine zeitnah zur Erhebung stattfindende kommunikative Validierung war die Transkription und Analyse der Interviews zu zeitintensiv. Diese hätte mindestens sechs Monate beansprucht; zu diesem Zeitpunkt wären die Schülerinnen und Schüler also mit einem großen innerlichen Abstand in die kommunikative Validierung gegangen. Ebenso wenig durchführbar war eine Handlungsvalidierung zur Überprüfung der Analyseergebnisse. Dafür hätte der Handlungsvollzug der Probandinnen und Probanden durch aufwändige Beobachtungsverfahren untersucht werden müssen.

Zahlreiche Verfahren zur systematischen Validierung der Datenaufbereitung und -analyse werden bei Abendroth-Timmer (2007a) genannt; diese leisteten der Entwicklung eigener Validierungsstrategien maßgebliche Orientierungshilfen. So erfolgte eine Validierung der Datenanalyse und der Dateneingabe durch *Forschertriangulation*[16] (Abendroth-Timmer 2007a: 151):

- Für die quantitativen Daten beinhaltete die Forschertriangulation das Team-Überprüfen der Eingabe von Zahlenwerten in die Datenmatrix des Statistikprogramms SPSS und das Team-Überprüfen der berechneten Kennziffern im Rahmen der statistischen Auswertung.
- Die Interviewtranskripte wurden nochmals von einer studentischen Hilfskraft durch Korrekturhören überprüft.

[16] Damit sich die Forschertriangulation als Strategie zur Validierung der Datenaufbereitung und -analyse bewährte, wurden nur Personen mit kritischer Distanz zum Forschungsprojekt einbezogen.

- Im Rahmen des Seminars „Lehren und Lernen mit Portfolios“ an der Universität Bremen validierten Lehramtsstudierende der Didaktik der romanischen Sprachen im Wintersemester 2008/2009 die aus dem Datenmaterial generierten Auswertungskategorien, indem sie eine Aufstellung der Themen aus den Interviews vornahmen.
- Die Fallanalysen wurden mit einer Kollegin in wiederholten Arbeitstreffen und im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Forschungskolloquiums der Universität Bremen validiert.

Eine weitere Validierungsstrategie waren die *mehrstufigen Analysen* (Abendroth-Timmer 2007a: 150) der Daten:

- Die Analyse der Fragebogendaten erfolgte zunächst durch eine Berechnung von Häufigkeitsverteilungen, anschließend folgte die Analyse von Zusammenhängen durch Korrelationsberechnungen.
- Die Interviewtranskripte wurden zunächst im Ausdruck analysiert, bevor eine Übertragung in die *Software* MAXqda erfolgte und die anschließende Datenanalyse in mehreren Arbeitszyklen immer wieder ergänzt und überarbeitet wurde.

Im Anschluss an die Validierung der Datenaufbereitung und -analyse erfolgte die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse; hierfür wurde ein eigenes Verfahren entwickelt – die *fokussierende Fallanalyse* (siehe 5.3). Konzeptionelle Überlegungen, die dem Verfahren zugrunde liegen, eröffnen das nachfolgende Kapitel 5.

> *Die Darstellung von Wirklichkeit ist immer zugleich eine Konstruktion von Wirklichkeit. Die Art und Weise der Anordnung der Daten, Aussagen und Ergebnisse erzeugt eine entsprechende Deutung der Welt. (Matt 2007: 581)*

5 Darstellung der Ergebnisse

Der Ergebnisdarstellung wird eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der qualitativen Fallanalyse (5.1) vorangestellt. Dem folgen die Begründungen zur Fallauswahl (5.2) und die Erarbeitung eines eigenen Verfahrens für die Auswertung und Darstellungsform der Ergebnisse – die *fokussierende Fallanalyse* (5.3). Hieraus strukturiert sich das weitere Vorgehen: die Beschreibungen der Einzelfälle mit der Darlegung ihrer jeweiligen Spezifik (5.4) und die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse durch die drei Fokussierungen *Förderung autonomen Lernens* (5.5), *ePotenzial* (5.6) und *Rahmenbedingungen* (5.7) für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht.

5.1 Qualitative Fallanalysen

In den Fallanalysen steht das lernende Subjekt mit seinen individuellen Einstellungen und Erfahrungen zur Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Die qualitativen Fallanalysen widmen sich also der kleinstmöglichen Forschungseinheit: einem Fall (vgl. Brüsemeister 2008: 57).[17] In Einzelfallanalysen wird die Komplexität individueller Realität(en) in voller Breite dargestellt; das umfasst alle relevanten Dimensionen subjektiver Wirklichkeitsbereiche (vgl. Hölzl 1994: 52f.). ‚Verstehen' bildet dabei das Zentrum der Methode und ist gleichzeitig auch die Voraussetzung zur Beschreibung und Interpretation eines Einzelfalls (vgl. Reh et al. 2010: 913).

Fallbezogene Analysen dienen dem Ausmachen individuell typischer Handlungs-, Denk- und Erklärungsmuster, die zwar am Einzelfall beobachtet werden, nicht aber einmalig oder individuenspezifisch sind (vgl. Lamnek 1989: 16). Durch die Analyse eines Falls lässt sich demnach vom Besonderen auf das Allgemeine schließen:

---

[17] Grundsätzlich beschäftigt sich die Fallanalyse nicht zwingend mit einem einzelnen Subjekt, „sondern sie kann auch mehrere Individuen, die zusammen **einen Untersuchungsgegenstand** bzw. **eine Analyseeinheit** bilden, umfassen" (Schnell et al. 1992: 264, Hervorhebung i. O.).

> Dabei geht man davon aus, dass Einzelfallergebnisse in größere soziale Zusammenhänge eingebettet sind, dass Beschreibungen und Erklärungen der kleineren sozialen Einheit auf größere soziale Zusammenhänge verweisen. (Brüsemeister 2008: 58)

Einzelfallanalysen geben sich also nicht mit einem Abgleichen von Ergebnissen mit vorhandenen Wissensbeständen im Sinne einer Verifizierung oder Falsifizierung zufrieden; sie streben vielmehr Erkenntniserweiterung mit dem Ziel der Theorienbildung an (vgl. Fatke 1997: 63). Hierbei gilt es zu beachten, dass die Ergebnisse der Einzelfallanalysen nicht als eine Schilderung gegebener Tatsachen zu verstehen sind. Sie unterliegen immer auch einem Konstruktcharakter:

> Der „Fall" ist so gesehen nicht eine vorfindbare Tatsache, sondern Produkt einer methodischen Herangehensweise. Andere Herangehensweisen führen zu anderen Gegenständen. Jede Methode kann deshalb auch nicht entlang der Frage objektiv oder nicht erfolgen, sondern unter dem Gesichtspunkt des Erkenntnisgewinnes bei einer Bevorzugung bestimmter Aspekte von Realität und der relativen Ausblendung anderer Aspekte. (Beck/Scholz 1997: 680, Hervorhebung i. O.)

Fallanalysen als Konstruktionen sozialer Wirklichkeitsbereiche weisen eine besondere Nähe zur Erzählung auf: Sie sind komplex, kontextbezogen und prozessorientiert (vgl. Reh et al. 2010: 913) und werden v. a. durch die Forschenden selbst konstruiert: „Es ist der Erzähler, der im Erzählen definiert, was für ihn ein Fall ist – und was nicht" (Beck/Scholz 1997: 681). Die Kriterien zur Fallauswahl werden im Folgenden begründet.

5.2 Auswahl der Einzelfälle

„Bei einer Einzelfallstudie ist bezüglich der Auswahl zu begründen, warum der Fall ausgewählt worden ist" (Merkens 2007: 294). Dafür legen Forschende ihre Auswahlkriterien offen bzw. nennen die Bedingungen, unter denen sie auf einen bestimmten Fall aufmerksam geworden sind. Diese Bedingungen sind meist gegeben, wenn Besonderheiten auf*fall*en, die sich in irgendeiner Form von den übrigen Daten abheben. So wird das Neue, Unerwartete und Unvorhergesehene eher für eine Fallanalyse ausgewählt werden, als das Altbekannte, Erwartete und Selbstverständliche (vgl. Fatke 1997: 61). Darüber hinaus sollte die Auswahl der Einzelfälle repräsentativ sein. Das gilt besonders für Fallanalysen, die es anstreben, zu generalisieren. Sollen also Erkenntnisse erzielt werden, die über einen analysierten Fall hinaus Gültigkeit haben, setzt das voraus, dass die Fallauswahl dem Qualitätskriterium der inhaltlichen Repräsentativität standhält:

> Eine angemessene Repräsentation in diesem Sinne ist immer dann erreicht, wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind. (Merkens 1997: 100)

Auch in der vorliegenden Studie soll dem Kriterium der inhaltlichen Repräsentativität durch eine ausgewogene Fallauswahl Rechnung getragen werden. Um dieser Forderung nachzukommen, formulierte ich im Vorfeld die im Folgenden genannten Kriterien für die Auswahl der Einzelfälle:

Bei der Auswahl der Einzelfälle wird größtmögliche Ausgewogenheit angestrebt bezogen auf

- die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur eigenen *Fähigkeit*, *autonom zu lernen* (umfasst Einstellungen und Emotionen, Bewusstheit, Wissen und Reflexion, Ziele und Planung).
- den individuellen Ertrag der Portfoliopraxis für die *Autonomieförderung* der Lernenden (umfasst Einstellungen und Emotionen, Bewusstheit, Wissen und Reflexion, Ziele und Planung) und Angaben zur *Umsetzung* des Autonomieertrags.
- die Beurteilung der *Einflussnahme von Computer und Internet* auf die Portfoliopraxis (umfasst Handhabung und Organisation, Abwechslung, Medienwechsel, Medieninteressen und -gewohnheiten, *Tools* zur Visualisierung des Lernstands und zum Feedbackgeben, Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen, prozesshafte Dokumentation mit dem Ziel des Erstellens von Lernhistorien, Eigentumsempfinden).
- die Beurteilung der *Portfoliopraxis und ihrer Rahmenbedingungen* (umfasst Erwartungen und allgemeine Evaluation, Arbeitsform, Arbeitsatmosphäre, Arbeitsbögen und Aufgaben, ePortfolio und technische Ausstattung).

Darüber hinaus wurden zur Auswahl der Einzelfälle die unter 4.5.2 genannten Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner herangezogen.

Für die Durchführung der Einzelfallauswahl wurden die fallbezogenen Datensätze – bestehend aus Einstiegsfragebogen, Abschlussfragebogen, ePortfolio und Interview – ausgewertet und so lange miteinander kombiniert, bis das Hinzufügen weiterer Fälle keine neuen Erkenntnisse hervorbrachte und das *Sampling* als gesättigt galt. Unter Berücksichtigung des Kriteriums der inhaltlichen Repräsentativität wurden durch dieses Verfahren schließlich fünf Fälle ausgewählt: aus der sechsten Klasse zwei Schülerinnen und ein Schüler, aus der achten Klasse eine Schülerin und ein Schüler.

5.3 Auswertung und Darstellungsform: *fokussierende Fallanalysen*

Der Fallauswahl schlossen sich Überlegungen zur Auswertung und zur Form der Darstellung der Analyseergebnisse an. Grundsätzlich gilt: Falldarstellungen können weder abbilden noch reproduzieren; sie *konstruieren* individuelle Wirklich-

keitsbereiche. Dieser Konstruktcharakter stellt für Forschende eine grundlegende Herausforderung dar:

> Damit steht der Forscher vor dem praktischen Problem, wie er seine Daten auswerten und seine Ergebnisse mit/anhand der Daten darstellen soll. […] Welcher Weg gewählt wird, hängt von den Erkenntnisinteressen des Forschers, aber ebenso vom Datenmaterial selbst ab. (Matt 2007: 581)

Der Untersuchung liegt ein subjektbezogen-integratives Forschungsdesign zugrunde. Dabei wird dem für die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands notwendigen Subjektbezug (siehe 4.2.1.1) durch Fallanalysen Raum gegeben; diese zeichnen sich durch eine komplexe Konstruktion individueller Wirklichkeitsbereiche aus, durch Verstehen mittels Beschreiben. Ein weiteres Ziel der Fallanalyse ist es, fallübergreifend zu vergleichen, denn durch Kontrastierung gleichartiger Fälle lassen sich Bedingungen und Ursachen identifizieren, die zur Klärung der Forschungsfragen von Bedeutung sind (vgl. Steinke 2007: 330).

Fallübergreifende Vergleiche sind immer an die Frage gebunden, *wie* die Ergebnisse der Einzelfallanalysen zusammengeführt werden können. Hierbei müssen sich Forschende der Herausforderung stellen, einerseits eine hohe Informationsdichte durch die Einbeziehung aller Daten zu erzielen, andererseits eine – für die leserfreundliche Darstellung notwendige – Reduktion der Daten zu betreiben (vgl. Abendroth-Timmer 2007b: 8).

Neben der Möglichkeit des fallübergreifenden Vergleichens sollen bei der Auswertung auch die übrigen methodischen Zugänge zum Untersuchungsgegenstand mit einbezogen werden, um damit der unter 4.2.1.2 beschriebenen Methodenintegration weiterhin Rechnung zu tragen. Durch die Erhebungen mit Einstiegs- und Abschlussfragebogen liegen umfangreiche Daten aus der Grundgesamtheit der Lernenden vor. Zudem wurde in Evaluationsgesprächen die Perspektive der Lehrkräfte der Versuchsgruppen mit einbezogen. Dieser Umstand macht ein Auswertungs- und Darstellungsverfahren notwendig, das wechselseitige Datenanreicherungen zulässt und übersichtlich darstellt; nur so kann im Sinne der Triangulation eine mehrperspektivische Betrachtung des Untersuchungsgegenstands erfolgen.

Aus diesen Vorüberlegungen zur vergleichenden Auswertung und Darstellung der fallbezogenen Daten einerseits und ihrer Anreicherung durch die Einbindung der übrigen Daten zur mehrperspektivischen Betrachtung andererseits wurde ein eigenes Verfahren entwickelt – die *fokussierende Fallanalyse*:

Die fokussierende Fallanalyse setzt bei der Betrachtung des Untersuchungsgegenstands aus der Perspektive der Forschungssubjekte einen thematischen Fokus. Eine solche Fokussierung erleichtert das fallübergreifende Vergleichen in möglichst dichter und gleichzeitig übersichtlicher Form. Durch Datenanreicherung

lassen sich weitere Perspektiven zur Betrachtung des Untersuchungsgegenstands ergänzen.

Das Verfahren der fokussierenden Fallanalyse vollzieht sich in den wie folgt beschriebenen Schritten:

Fallbeschreibungen und Fallspezifika

Zunächst werden Fallbeschreibungen zu den Einzelfällen angefertigt. Sie dienen einer gegenstandsnahen Rekonstruktion der individuellen Lebenswelt der Lernenden bzw. dem Aufzeigen ihrer Vorkenntnisse und Vorerfahrungen bezogen auf den Untersuchungsgegenstand.

Die Fallbeschreibungen zeichnen sich durch ihre sprachliche Nähe zum Datenmaterial aus und enthalten viele Zitate. Sie stützen sich im Wesentlichen auf die Daten aus dem Einstiegsfragebogen, Ergänzungen werden durch Angaben aus den ePortfolios und durch die Daten aus den Leitfadeninterviews vorgenommen – diese beziehen sich auf die *lerner*spezifischen Codes des unter 4.6.2.2 dargestellten Kategoriensystems. Mit diesem Vorgehen können die Einzelfälle in relativ knapper, gleichzeitig möglichst dichter Form beschrieben werden, um ihre jeweilige Spezifik herauszuarbeiten.

Analyse der Einzelfälle durch Fokussierung

Die ausführliche und dichte Betrachtung des Untersuchungsgegenstands durch die Forschungssubjekte wird durch das Setzen der drei Forschungsfokusse vorgenommen: 1. Förderung autonomen Lernens, 2. ePotenzial und 3. Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit.

Durch die Fokussierung wird die Analyse der Einzelfälle vom Erkenntnisinteresse geleitet. Inhaltlich bilden hierbei die *portfolio*spezifischen Codes des Kategoriensystems eine thematische Orientierung. Obwohl sich die pro Fall vergebenen Codings nicht gleichmäßig über das Codesystem verteilen, gelten die Kategorien für alle Einzelfälle gleichermaßen; die Beschreibung der Kategorien wird den fokussierenden Fallanalysen vorangestellt.

Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Ein fokusbezogenes Resümee fasst alle wesentlichen Erkenntnisse und zentralen Ergebnisse der Fallanalysen zusammen. Dabei werden die Ergebnisse durch eine kategoriengeleitete Nebeneinanderstellung verglichen. Beim Fallvergleich geht es darum, Faktoren zu ermitteln und Ursachen zu identifizieren, die bezogen auf den jeweiligen Fokus des Betrachtens fallübergreifend festzustellen sind.

Perspektivische Ergänzung
Darüber hinaus ergänzen die in der Grundgesamtheit der Lernenden (N=52) mit Einstiegs- und Abschlussfragebogen erhobenen quantitativen Daten die Perspektive der Einzelfälle, wenn auch in weniger dichter Form, was sich – bezogen auf den Untersuchungsgegenstand – in der Beschaffenheit der Daten begründet (siehe 4.2.1). Dabei werden neben den Häufigkeitsverteilungen auch die Kennziffern Mittelwert, Modus, Maximum und Minimum mit angegeben, und zwar immer dann, wenn sie für die Dateninterpretation maximal ergiebig sind; für das Ermitteln von Zusammenhängen wurde das Cramersche Assoziationsmaß V errechnet.

Die Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen wird als weitere Betrachtungsinstanz mit einbezogen; hierfür kommen die Daten aus den Evaluationsgesprächen mit beiden Lehrkräften zum Einsatz.

Insgesamt soll die Anreicherung der fallbezogenen Analyse durch weitere Daten zu einer im Sinne der Triangulation multiperspektivischen Betrachtung des Untersuchungsgegenstands und damit auch zu vertieften Erkenntnissen führen. Inwiefern das erreicht wurde, stellt das fokusbezogene Resümee sicher.

5.4 Fallbeschreibungen und Fallspezifika

Die *Fallbeschreibungen* dienen einer gegenstandsbezogenen Konstruktion individueller Lebenswelten und dem Aufzeigen von Vorkenntnissen und Erfahrungen. Erfahrungen und Vorwissen zur Arbeit mit Portfolios im fremdsprachlichen Unterricht lagen in beiden Versuchsgruppen nicht vor. Das ergab die Befragung mit dem Einstiegsfragebogen (EF15). Damit umfassen sie die folgenden Themen:

- Hobbys und Interessen,
- Sprachenbiografie und autonomes Fremdsprachenlernen,
- Medienumgang.

Vor ihrer Beschreibung wurden die fünf ausgewählten Fälle mit den Pseudonymen Kira, Luka, Derya, Colin und Linn betitelt. Als Nachweis für die Inhalte der Fallbeschreibungen werden im Text die Fallnummern sowie die zugrunde liegenden Datenquellen durch Abkürzungen angegeben: Einstiegsfragebogen (=EF) mit Itemnummer(n), Leitfadeninterview (=LI) mit Absatznummer(n), ePortfolio (=P) mit der entsprechenden ePortfolio-Rubrik (EA=*Meine eigenen Arbeiten*, LZ=*Meine Lernziele*, MS=*Mein Sprachstand*, SE=*Meine Spracherfahrungen*) sowie Datum und Uhrzeit des Eintrags (siehe auch Verzeichnis der Abkürzungen).

Allen Fallbeschreibungen sind *Angaben zur Interviewsituation* vorangestellt: Darin werden das Kommunikationsverhalten und die Gesprächsatmosphäre dargestellt, und es wird die Dauer der Befragung genannt. Am Ende jeder Beschreibung wird die jeweilige *Spezifik* eines Falls hervorgehoben.

5.4.1 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Kira

Zum Zeitpunkt der Untersuchung geht Kira in die gymnasiale sechste Klasse. Die Schülerin zeigte sich im Interview nachdenklich und zurückhaltend. Zu Beginn der Befragung wirkte Kira etwas scheu, im weiteren Verlauf wurde sie sicherer und schilderte ihre Sichtweise zunehmend ausführlicher. Mit einem Zeitumfang von 23:58 min. dauerte die Befragung mit Kira von allen geführten Interviews am längsten.

Fallbeschreibung

Kiras Hobbys sind „Reiten, mit Freunden spielen, Klavierspielen“[18] (9_EF2). Mit den Lieblingsfächern „Spanisch, Englisch, Mathe und NaWi“ (9_EF6) liegen Kiras schulische Interessen im fremdsprachlichen, aber auch im naturwissenschaftlichen Bereich. Der Spanischunterricht gefällt Kira „sehr gut“. Das begründet sie mit der eigenen Leistung: „weil ich alles verstehen und mich deshalb gut beteiligen kann“ (9_EF7).

Die Muttersprache der Schülerin ist Deutsch (9_EF3). Erst im Interview erzählt Kira, dass ihre Mutter Halbspanierin ist. Durch ihre familiären Kontakte ist sie stark motiviert, v. a. was den Erwerb dialogischer Fertigkeiten betrifft: „weil (-) mir das <u>wichtig</u> ist, (*mhm*) dass ich mich dann auch so verständigen kann“ (9_LI63). In der Grundschule lernte sie ab der ersten Klasse Englisch und Russisch. Zu Beginn der vierten Klasse wählte sie Russisch ab. Seit der sechsten Klasse ist Spanisch als weitere Fremdsprache dazugekommen (9_EF4).

Kira hat Lust zum Fremdsprachenlernen: „Ich möchte später nach Großbritannien und dort arbeiten und ich mag Sprachen gerne“ (9_EF20). Weiter gibt Kira an, dass ihr das Fremdsprachenlernen wichtig ist und Spaß macht (9_EF21/22). Kira bereitet sich meist frühzeitig auf Klassenarbeiten und Tests vor: Zuhause lernt sie regelmäßig für den Spanischunterricht. Wann und wie viel sie übt, entscheidet sie selbst. Dann wiederholt sie aktuelle Unterrichtsinhalte und lernt Vokabeln (9_EF23/30-32). Dabei achtet Kira darauf, dass ihr das Lernen Spaß macht: „Manchmal lern ich sehr konzentriert und manchmal lern ich auch einfach mal so freisprechend, einfach mal mündlich das durchgehen. […] Also, halt eben, dass es einem Spaß macht“ (9_LI55). Durch gezielte Strategienverwendung motiviert sich Kira zum Fremdsprachenlernen. Sie verfügt über ein beacht-

[18] Zum Zitieren aus den Fragebögen wurde die Rechtschreibung korrigiert.

liches Strategienrepertoire: Zu Grammatikregeln bearbeitet sie Aufgaben, neue Wörter schreibt sie auf Karteikarten. Das Schreiben übt Kira durch Abschreiben; zu besonders schweren Wörtern bildet sie „Eselsbrücken“. Für das Leseverstehen lernt sie Vokabeln, das Hörverstehen übt sie mit einer Audio-CD, für das Sprechen und die Aussprache liest sie Texte laut vor (9_EF26/33-44).

Innerhalb der Lerngruppe sind Kiras Leistungen im Spanischen überdurchschnittlich gut. Sie gibt an, zu wissen, was sie noch nicht so gut kann. Was sie besonders gut kann, wisse sie nur manchmal, deshalb ist die Schülerin oftmals unsicher bezogen auf ihre Lernfortschritte: „Manchmal denk ich, dass es eigentlich doch nicht so weit ist“ (9_LI47). Bei Lernproblemen wendet sich Kira an ihre Eltern oder spricht mit Freunden (9_EF24/27-29). Als ihre Lernziele gibt sie „Grammatik“ und „(selber) mehr Spanisch sprechen“ an (9_EF25).

Die Schülerin arbeitet im Unterricht ungern am Computer; auch im Fach Spanisch möchte sie darauf verzichten (9_EF8/13) und erklärt: „Weil ich es hasse, mit dem Computer zu arbeiten, denn ich verstehe den Computer nicht so doll“ (9_EF14). Dennoch übt Kira außerhalb der Schule manchmal mit Lernprogrammen, spielt Lernspiele oder schreibt Texte, selten betreibt die Schülerin Internetrecherchen. Hierfür steht bei Kira zuhause jedoch ein Gerät mit Internetanschluss bereit (9_EF9-12).

Fallspezifik: Es ist mir wichtig und ich möchte das können

Innerhalb der ausgewählten Fälle repräsentiert Kira eine intrinsisch motivierte, leistungsstarke Schülerin, die um ihren individuellen Lernbedarf weiß, Strategien erfolgreich verwendet und es so schafft, das Fremdsprachenlernen selbstständig zu initiieren. Einzig ihren Lernfortschritten ist sich Kira nicht immer bewusst, was sie verunsichert. Das hängt auch damit zusammen, dass sie spanischsprachige Verwandtschaft hat und deshalb gelegentlich realen Kommunikationssituationen ausgesetzt ist. Vor Beginn der Portfoliopraxis hatte Kira wenig Erfahrung im Umgang mit dem Computer und lehnte den Medieneinsatz im Spanischunterricht vehement ab.

5.4.2 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Luka

Zum Zeitpunkt der Untersuchung geht Luka in die gymnasiale sechste Klasse. Im Interview war der Schüler neugierig und fröhlich. Luka zeigte sich unbefangen, ehrlich und humorvoll. Das Gespräch mit Luka dauerte 10:58 min. und war damit eines der kürzesten.

Fallbeschreibung
Als seine Hobbys gibt Luka „Fußball, Freunde treffen, TV" an (27_EF2). Seine Lieblingsfächer sind „Sport, weil es sehr witzig ist, und Mathe, weil es interessant ist" (27_EF6).

Luka ist deutscher Muttersprachler. Seit der zweiten Klasse lernt er Englisch, Spanisch ist in der sechsten Klasse als weitere Fremdsprache dazugekommen (27_EF3/5). Lust zum Fremdsprachenlernen hat Luka nicht, dennoch möchte er Fremdsprachen erlernen (27_EF21/22), weil das wichtig für die berufliche Karriere ist: „Damit man besser gute Arbeit bekommen kann" (27_EF20). Der Spanischunterricht gefällt ihm nicht so gut, weil er überwiegend in der Zielsprache stattfindet (27_EF7). In seinem ePortfolio schreibt Luka nach neun Monaten Spanischunterricht: „Ich finde, eine Fremdsprache reicht" (27_PMS_ 28.4.08).

Seine Leistungen in Tests und Klassenarbeiten liegen im mittleren Bereich. Wie viel und wann Luka zuhause für den Fremdsprachenunterricht übt, entscheidet er selbst; meistens verwendet er dafür das Lehrbuch (27_EF23/30-32). Der Schüler gibt an, nicht über seine Strategienverwendung nachzudenken und kann auch keine konkreten Strategien nennen, die er verwendet (27_EF26/33-44). Während sich Luka seiner erworbenen Fertigkeiten nicht bewusst ist, gibt er an, seine Schwächen gut zu kennen (27_EF27-29). Als nächstes möchte er auf Spanisch „mehr über das Land wissen" (27_EF25). Bei Lernproblemen wendet er sich nur manchmal an Eltern und Freunde (27_EF24).

Im Unterricht arbeitet Luka teilweise gerne mit dem Computer und möchte das auch im Spanischunterricht gelegentlich tun (29_EF8/13). Zuhause betreibt der Schüler manchmal Internetrecherchen oder schreibt Texte am Computer. Es gibt im Haushalt seiner Eltern einen internettauglichen Computer, mit dem Luka auch arbeiten kann (27_EF10-12).

Fallspezifik: Ich finde eine Fremdsprache reicht
Luka repräsentiert einen Schüler, dessen Lernhaltung sich durch einen gewissen Pragmatismus auszeichnet: Weil er wenig Lust zum Fremdsprachenlernen hat und ihm der Spanischunterricht nicht so gut gefällt, versucht er, mit möglichst geringem Aufwand gute Leistungen zu erbringen. Damit ist Luka zwar erfolgreich – seine Leistungen liegen im mittleren Bereich –, mit seiner Strategienverwendung setzt sich der Schüler aber nicht auseinander. Luka hegt kein spezifisches Medieninteresse. Vor Beginn der Portfoliopraxis arbeitete er im Unterricht mehr oder weniger gerne mit dem Computer.

5.4.3 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Derya

Derya geht zum Zeitpunkt der Untersuchung in die gymnasiale sechste Klasse. In der Befragung wirkte die Schülerin zunächst zögerlich, weil es ihr schwer fiel, zu reflektieren und dabei einen Selbstbezug herzustellen. Im Verlauf des Interviews zeigte sich Derya zunehmend nachdenklich, zuweilen ernsthaft und kritisch. Das Interview mit Derya dauerte 15:02 min.

Fallbeschreibung

Als ihre Muttersprachen gibt Derya Kurdisch und Türkisch an, vermerkt jedoch im Fragebogen: „Ich kann aber kein Kurdisch" (23_EF3). Türkisch spricht sie täglich mit ihrer Familie und mit Freunden. In der Schule spricht sie überwiegend Deutsch. Seit der dritten Klasse lernt Derya Englisch, mit Spanisch hat sie in der sechsten Klasse begonnen (23_EF4/5).

Deryas Hobbys sind „Tanzen, Singen, Basketball spielen" (23_EF2), ihre Lieblingsfächer „Sport und Spanisch", „weil man sich da bewegt" bzw. „weil es eine andere Sprache ist" (23_EF6). Zu Beginn des Spanischunterrichts gibt sie an, dass dieser ihr „super" gefällt; das begründet Derya erneut darin, dass sie eine neue Sprache lernt (23_EF7). Zum Zeitpunkt des Interviews ist Derya bereits im zweiten Lernjahr; ihre Einstellung hat sich inzwischen geändert und sie kommt zu dem Schluss: „Na, also, beim Lernen macht mir eigentlich gar nichts Spaß" (23_LI50). Der mehrsprachigen Schülerin fehlt im Unterricht der natürliche Umgang mit der Zielsprache, wie sie im Interview anhand eines Unterrichtserlebnisses schildert:

> S: [...] Weil bei diesem Spanischlied// das war ja halt auch so// da saßen wir ne Stunde lang// und dann kam *Campana sobre campana*// und haben die ganze Zeit geguckt, was, was dies heißt, was das heißt. Und saßen die ganze Zeit da und haben halt nur den Text gelesen, die ganze Zeit. Und das war halt auch nen bisschen nervig. Also, so Singen macht ganz schön Spaß. Aber, sonst eigentlich nicht so// wenn man den Text durchguckt. (*mhm*) (-)
>
> I: Und hättest du ne Idee, wie das mehr Spaß machen könnte? (-)
>
> S: ((atmet geräuschvoll aus)) Vielleicht einfach nur Singen und wenn man ne Frage hat, dann das// also, wenn man nen Wort nicht versteht oder so, dass wir das halt dann gucken, wie das jetzt heißt sozusagen. Mhm. (-) (23_LI52-54)

Grundsätzlich ist Derya zum Fremdsprachenlernen motiviert (23_EF21), „weil es Spaß macht", aber auch, weil die Schülerin „später einen guten Job kriegen will" (23_EF22). Wie im Zitat deutlich wird, ist Deryas Motivation unmittelbar an die natürliche Verwendung der Zielsprache gebunden. Deshalb wundert es nicht, dass für sie beim Fremdsprachenlernen kommunikative Absichten im Vordergrund stehen: „Wenn ich verreise, möchte ich gerne die Sprache wissen,

weil ich dann mit den Leuten sprechen kann“ (23_EF20). Ihr Zugang zum Fremdsprachenlernen ist neben landeskundlichen Interessen – „die Namen der einzelnen Städte lernen“ – auch spielerisch: Als nächstes möchte sie auf Spanisch lernen, „wie die Tiere heißen“ (23_EF25).

Wenn Derya sich für Klassenarbeiten und Tests vorbereitet, entscheidet sie selbst oder ihr Bruder, wann und wie viel sie lernt. Meist übt sie in den Abendstunden. Dann wiederholt sie aktuelle Unterrichtsinhalte, lässt sich von ihrer Mutter in Vokabeln abfragen, Texte diktieren, oder sie liest im Lehrbuch. Diese Strategien setzt sie mehr oder weniger erfolgreich ein. Grammatikregeln übt sie hingegen nicht, genau wie das Hörverstehen bzw. das Sprechen und die Aussprache. Deshalb nennt sie für diese Fertigkeiten auch keine Strategien (23_EF 30-44).

Zu Beginn der sechsten Klasse erzielte Derya überwiegend sehr gute fremdsprachliche Leistungen: „In Englisch zwar nicht immer, aber in Spanisch habe ich schon zwei Einsen“ (23_EF23). Ihre Fortschritte im Fach Spanisch beurteilte sie zu Beginn der sechsten Klasse im Sprechen und Lesen als sehr gut, im Schreiben und Hörverstehen als gut. Im Verlauf des Schuljahres ließen ihre Leistungen nach und zum Zeitpunkt des Interviews lagen sie nur noch im mittleren Bereich (23_EF29). Das liegt daran, dass Derya inzwischen kaum mehr motiviert ist.

Derya arbeitet im Unterricht gerne mit dem Computer (23_EF8) und möchte deshalb auch im Fach Spanisch damit arbeiten (23_EF8/14), „weil das viel Spaß macht“ (23_EF13/14). Wenn sie außerhalb der Schule mit dem Computer arbeitet, übt sie mit Lernprogrammen und schreibt Texte. Sie gibt außerdem an, mit dem Rechner Musik zu hören, Spiele zu spielen und zu *chatten*. Bei Derya zuhause gibt es einen Computer mit Internetanschluss, zu dem sie auch Zugang hat (23_EF9-12).

Fallspezifik: Bei Spanisch hab ich nicht so Lust, dafür zu lernen, aber muss ja

Der Fall der mehrsprachigen Schülerin Derya zeichnet sich v. a. durch den Kontrast zwischen anfänglicher Begeisterung zum Spanischlernen und anschließender Enttäuschung über den Fachunterricht und seine Methodik aus. Zudem wird es für Derya mit steigender Progression der Lerninhalte schwerer, sich für das Spanischlernen zu motivieren. Dafür fehlt es ihr an Strategien. Das zeigt sich auch in ihren Leistungen, die zu Beginn der sechsten Klasse im sehr guten Bereich lagen. Inzwischen schneidet sie in Klassenarbeiten und Tests nur noch im mittleren Bereich ab. Sie zeigt sich dennoch meist leistungsbereit, mitunter aber etwas lustlos. Die Arbeit mit dem Computer kommt Deryas Medieninteressen und -gewohnheiten nach, deshalb gibt sie vor Beginn der Portfoliopraxis an, auch im Spanischunterricht mit dem Computer arbeiten zu wollen.

5.4.4 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Colin

Colin geht in die achte Klasse einer Sekundarschule mit gymnasialen Zügen. Im Interview erlebte ich den Schüler interessiert, humorvoll und aufgeschlossen. Er hatte zu allen Themen eine eigene Meinung, die er mir offen und durchaus kritisch mitteilte. Dabei wirkte er entspannt und sicher. Das Interview mit Colin dauerte 17:15 min., war also mittlerer Länge.

Fallbeschreibung

Als seine wichtigsten Hobbys gibt Colin „PC“ und „Sport im TV gucken“ (47_EF2) an. Im ePortfolio schreibt er auf Spanisch über seine liebsten Freizeitaktivitäten: „Mis pasatiempo favoritos son ir a bicicleta y chatear. Voy a bicicleta cada día y chatear también. [...] Chato en MSN y SchülerVZ[19]“ (47_PEA_5.5.08). Auch in der Schule ist Colin gerne sportlich und er gibt Sport als sein Lieblingsfach an (47_EF6). Anders sieht es mit dem Fach Spanisch aus. Auf die Frage, wie ihm der Spanischunterricht gefällt, antwortet Colin: „Nicht so toll, weil ich nur die Hälfte verstehe“ (47_EF7).

Im Unterricht arbeitet Colin gerne mit dem Computer und möchte dies auch im Fach Spanisch tun (47_EF8/13), „weil dann ein bisschen mehr Abwechslung im Unterricht ist“ (47_EF14). Wie bereits aus seinen Hobbys hervorgeht, arbeitet Colin auch außerhalb der Schule mit Computer und Internet. Zuhause steht ihm dafür ein PC mit Internetanschluss zur Verfügung (47_EF9/11/12). Wenn Colin am Computer arbeitet, betreibt er Internetrecherchen, schreibt Texte, entwirft Deckblätter und Präsentationen. Als weiteren Nutzen von Computer und Internet gibt er „Hausaufgaben besorgen“ (47_EF10) an.

Colin ist deutscher Muttersprachler. In der Schule lernt er seit der dritten Klasse Englisch als erste Fremdsprache und seit der sechsten Klasse Spanisch als zweite Fremdsprache (47_EF3/4). Colins Einstellung zum Fremdsprachenlernen ist instrumentell; er denkt, dass Fremdsprachen für den Beruf wichtig sind. Lust zum Fremdsprachenlernen hat er nicht, und so gibt er an, dass er übt, weil seine Eltern das wollen. Zusammen mit ihnen entscheidet Colin, wann und wie viel er zuhause lernt. Dabei richtet er sich nach den Inhalten, die von der Lehrkraft vorgegeben werden (47_EF20-22/31/32). Als nächstes Lernziel gibt Colin im Fragebogen „Umgangssprache“ (47_EF25) an.

[19] Die von den Schülerinnen und Schülern verfassten spanischsprachigen Texte aus den ePortfolios wurden zum Zitieren nicht korrigiert, weil sie den individuellen Leistungsstand der Lernenden zum Zeitpunkt des Eintrags widerspiegeln.

In Tests schneidet Colin schlecht ab und weiß nicht, warum (47_EF23). Als Kommentar vermerkt er im Einstiegsfragebogen: „Ich habe letztes Jahr nur Fünfen geschrieben, obwohl ich sehr lange gelernt habe“ (47_EFK). Seine Fortschritte seit Schuljahresbeginn liegen nach seiner Einschätzung im mittleren Bereich; im Hörverstehen beurteilt er seine Fortschritte als gut. Dennoch gibt Colin an, nicht zu wissen, was er in Spanisch gut kann. Wo Lernbedarf bestehe, wisse er nur manchmal. Seiner Stärken und Schwächen ist er sich nicht bewusst (47_EF27-29). Manchmal denkt er darüber nach, wie er etwas lernt (47_EF26). Neue Wörter lernt Colin auswendig, das Schreiben übt er beim Vokabelnlernen, er liest und konzentriert sich auf das Zuhören im Unterricht. Colin verneint, mit diesen Strategien erfolgreich zu sein (47_EF24/26/33-44).

Fallspezifik: Ich lern das, was ich lernen muss

Innerhalb der ausgewählten Fälle repräsentiert Colin einen weitestgehend erfolglosen Fremdsprachenlerner. Der Schüler ist sich seines Könnens kaum bewusst und es fehlt ihm in der Schule an Reflexionsanlässen zur Strategienverwendung. Trotz großer Anstrengungen konnte Colin seine Spanischleistungen in den ersten zwei Lernjahren nicht verbessern. Diese Erfahrung löste in ihm das Gefühl aus, die eigene Entwicklung kaum beeinflussen zu können. Auch seine Fortschritte nimmt Colin bisher kaum wahr. Der Schüler hegt ein spezifisches Medieninteresse und fühlte sich bisher durch den Einsatz von Computer und Internet im Fremdsprachenunterricht motiviert.

5.4.5 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Linn

Linn geht in die gymnasiale achte Klasse einer Sekundarschule mit gymnasialen Zügen. Die Schülerin wirkte im Gespräch sehr selbstbewusst und erwachsen, zuweilen etwas gelangweilt. Ihr fällt es leicht, zu reflektieren und sie stellt zu allen angesprochenen Themen einen deutlichen Selbstbezug her. Das Interview mit Linn dauerte 16:52 min., war also mittlerer Länge.

Fallbeschreibung

Die Schülerin nennt „mein Hund, Reiten, Telefonieren“ (39_EF2) als ihre drei wichtigsten Hobbys. Im ePortfolio schreibt sie außerdem: „Mis pasatiempos favoritos son balonmano y baile jazz“ (39_PEA_22.5.08). Ihr Lieblingsfach in der Schule ist „Sport, da muss man nicht für üben“. Spanisch gibt sie ebenfalls als Lieblingsfach an, weil ihr das Fach Spaß macht und sie eine gute Spanischlehrkraft haben. Diese Gründe gibt sie auch dafür an, dass ihr der Spanischunterricht gut gefällt. Englisch macht ihr ebenfalls Spaß (39_EF6/7). Linns schulische Interessen gelten also neben dem Sport dem Fremdsprachenlernen.

Linn arbeitet im Unterricht wie außerschulisch gerne mit dem Computer. Sie verfügt zuhause über einen Computer mit Internetanschluss und betreibt damit Internetrecherchen, schreibt Referate und andere Texte, übt mit Lernprogrammen, entwirft Deckblätter und Präsentationen. Weil ihr die Arbeit am Computer Spaß macht und sie über die Tastatur schneller schreiben kann, möchte sie auch im Spanischunterricht am Computer arbeiten (39_EF8-14).

Deutsch ist Linns Muttersprache. In der Schule lernt sie seit der dritten Klasse Englisch, seit der sechsten Klasse Spanisch (39_EF3/4). Linn hat Lust zum Fremdsprachenlernen (39_EF21). Ihre Motivation wird maßgeblich vom Lernerfolg bestimmt; das erklärt die Schülerin im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Fremdsprachenwettbewerb: „Da hatte ich dann halt auch Spaß, diese Form zu lernen, weil ich dann halt auch auf Fol// auf Erfolg aus war, (*mhm*) dass wir Erfolg haben bei dem Wettbewerb" (39_LI40).

Wenn sie zuhause für den Fremdsprachenunterricht übt, tut Linn das aus eigenem Antrieb: „Damit ich im Unterricht gut mitkomme" (39_EF22). Alleine oder zusammen mit ihren Eltern entscheidet Linn, wann und wie viel sie zuhause übt (39_EF31). Normalerweise übt sie täglich: „Ich gucke mir immer die Sachen, die wir an dem Tag gemacht haben, noch mal an" (39_EF32). Vor Klassenarbeiten lernt Linn „ganz intensiv" (39_EF30). Dabei wird sie auch von ihrer Mutter unterstützt: Neue Wörter und Grammatikregeln lernt sie durch Abfragen und schriftlich. Schreiben übt sie durch Übersetzen vom Deutschen ins Spanische und umgekehrt, das Leseverstehen übt sie durch gründliches Lesen und mündliches Übersetzen, das Hörverstehen, indem sie laut liest, und das Sprechen bzw. die Aussprache, indem sie jemandem vorliest. Mit diesen Strategien ist sie erfolgreich (39_EF33-44). So erzielt Linn gute Leistungen in Klassenarbeiten und Tests, wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind: „Ja, also wenn ich mich intensiv darauf vorbereitet habe und dabei keine Ablenkung hatte" (39_LI23).

Im Allgemeinen hat Linn keine Schwierigkeiten damit, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen. Ihre Fortschritte im Spanischen seit Schuljahresbeginn beurteilt Linn im Sprechen und Hörverstehen als sehr gut, im Schreiben und Lesen als gut. Sie gibt an, zu wissen, was sie gut kann, aber auch wo noch Lernbedarf besteht (39_EF27-29).

Fallspezifik: Man lernt für den Erfolg

Der Fall Linn zeichnet sich durch ein enormes Erfolgsstreben aus. Die extrinsisch motivierte, leistungsstarke Schülerin ist zwar in der Lage, Lernfortschritte und gute Leistungen auch selbst bewusst wahrzunehmen, für eine Wertschätzung dieser legt sie aber großen Wert auf das Urteil anderer und auf positive

Fremdbewertung durch gute Noten. Aufgrund ihres Geltungsmotivs zeigt sich Linn zielorientiert und engagiert: Sie beteiligt sich aktiv am Unterricht, partizipiert bei Lernprojekten, z. B. einem Fremdsprachenwettbewerb, bereitet die Inhalte der Spanischstunden zuhause nach und lernt intensiv für Klassenarbeiten und Tests. Dabei nutzt Linn häufig den Computer und das Internet. Durch ihre positiven Erfahrungen im Medienumgang zu privaten Lernzwecken möchte die Schülerin den Computer auch im Spanischunterricht nutzen, v. a. als praktisches Werkzeug der Textverarbeitung.

5.5 Fokussierung: *Förderung autonomen Lernens*

Die Fallanalysen mit der Fokussierung *Förderung autonomen Lernens* sind subjektgeleitet und orientieren sich inhaltlich an den *portfolio*spezifischen Kategorien des Codesystems (siehe 4.6.2.2). Damit umfassen sie:

- *Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen*: Die Kategorie beschreibt den Einfluss der Portfolioaktivitäten auf der Gefühlsebene der Lernenden (z. B. Stolz). Inwiefern sich ihr emotionales Empfinden und ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen durch die Portfolioaktivitäten verändern, steht im Vordergrund.
- *Ertrag: Bewusstheit über Lernfortschritte*: In dieser Kategorie wird beschrieben, inwiefern die Schülerinnen und Schüler sich durch die Selbsteinschätzung und die Betrachtung ihrer im Dossier gesammelten Lerndokumente ihrer Lernfortschritte bewusst werden. Es geht also um die Wahrnehmung durchlaufener Lernprozesse.
- *Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten*: Um die Wahrnehmung erworbener Fertigkeiten geht es in dieser Kategorie. Es wird beschrieben, inwiefern die Lernenden durch die Selbsteinschätzung anhand der Deskriptoren des ePortfolios und durch die Betrachtung der im Dossier gesammelten Lerndokumente konkrete fremdsprachliche Fertigkeiten wahrnehmen bzw. daraufhin ihren individuellen Lernbedarf ermitteln und umsetzen.
- *Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien*: In dieser Kategorie wird beschrieben, ob die Schülerinnen und Schüler die eigene Strategienverwendung und ihre Bedeutung für das Fremdsprachenlernen durch das regelmäßige Erstellen von Lernreflexionstexten bewusst wahrnehmen und daraus Konsequenzen ableiten.
- *Ertrag: Ziele und Planung des Lernens*: Inwiefern die Lernenden im Rahmen der Portfoliopraxis in der selbstständigen Planung ihrer Lernvorhaben unterstützt wurden, beschreibt diese Kategorie. Das umfasst sowohl die zeitliche als auch die inhaltliche Planung von Lernvorhaben.

In den Fallanalysen fungieren zentrale Aussagen und Schlagwörter aus den Interviews als Überschriften. Dadurch wird die Individualität eines jeden Falls berücksichtigt und gleichzeitig hervorgehoben. Erst im Fallvergleich werden die Ergebnisse kategoriengeleitet dargestellt.

Den Fallanalysen vorangestellt werden individuelle Begriffsbestimmungen, aus denen hervorgeht, wie die Lernenden die Arbeit mit ePortfolios definieren und welche Funktionen sie dieser für das fremdsprachliche Lernen zuschreiben. Ergänzt werden die individuellen Definitionen mit einer kurzen Beschreibung zum jeweils eigenen ePortfolio.

5.5.1 Fallanalyse: Kira

> *Okay, also, epos ist erstmal so ein elektronisches Portfolio der Sprachen, ähm, wo man Aufgaben erledigen kann oder Dinge ankreuzen kann und später eine Grafik bekommt, die einem zeigt, wie fortgeschritten man in der Sprache schon ist, also, in welchem Level man sich befindet und wie gut man in diesem Thema, ähm, (-) ist. (9_LI79)*

Ihr ePortfolio hat Kira mit großer Sorgfalt geführt: Es zeichnet sich besonders durch die inhaltliche und formale Qualität der Lerndokumente aus, durch eine realistische Selbsteinschätzung und eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Strategienverwendung in den Reflexionstexten.

Man kann sehen, auf welchem Lernstand man sich befindet

Im Interview bezieht sich Kira einleitend auf den Ertrag, den sie der Portfoliopraxis für das fremdsprachliche Lernen zuschreibt:

> I: Gut, okay. (-) Ja, mit epos habt ihr ja im letzten Schuljahr einige Stunden gearbeitet. (*mhm*) Kannst du mir vielleicht etwas darüber erzählen, was ihr da gemacht habt?
>
> S: Also, ähm, mir ist so aufgefallen// wir haben (-) halt immer montags, glaub ich war das, ähm, mit epos gearbeitet in der letzten Stunde (*mhm*) und haben die Themen wiederholt, die wir auch im Unterricht durchgenommen haben// (*mhm*) quasi so ne Wiederholung, damit wir auch selber mal sehen konnten, ähm, (-) auf welchem Lernstand wir uns jetzt so befinden, (*mhm*) bei diesem Thema. (-) (9_LI1-2)

Neben dem Erstellen von Lerndokumenten für das Dossier ist sich Kira ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten auch durch die Selbsteinschätzung bewusst geworden, so dass sie ihren individuellen Lernbedarf ermitteln konnte: „Ich kann mir das auch richtig vorstellen, wo ich jetzt noch mehr lernen muss, wo ich eigentlich schon ganz gut bin und, ähm, was ich verbessern kann“ (9_LI39). Dabei gibt sich Kira nicht damit zufrieden, sich am Leistungsdurchschnitt ihrer Lerngruppe zu orientieren: „Man könnte natürlich auch sagen: Gut im Unterricht komm ich gut mit. Das bedeutet ich kann eigentlich alles“ (9_LI39). Sie hält

vielmehr an ihrer Individualnorm fest: „Aber selbst jetzt mal vor sich zu sehen, und zu beurteilen, wie man ist, also, wie man damit klarkommt, ähm, mit den Themen, ähm, also, das hilft mir schon weiter“ (9_LI39). Über einen möglichen Handlungsbedarf, der sich aus der Selbsteinschätzung ergeben kann, erklärt Kira: „Und wenn ich selber merke, ich kann eine Sache nicht, dann würde ich mich zuhause auch mal dransetzen und das noch mal wiederholen“ (9_LI25). In diesem Zusammenhang berichtet die Schülerin:

> S: […] Meine Mutter ist auch Halbspanierin, (*mhm*) die hat dann, ähm, mit mir auch abends immer Spanisch gesprochen, weil ich ihr auch davon erzählt hab und, na ja, ähm, so halt eben, (-) ähm. Diese „Spracherfahrungen“ (*mhm*) oder so was zu verstehen, Texte zu verstehen oder auch mal mit anderen Leuten zu sprechen, das hilft halt eben auch (*mhm*) etwas. Und dann hat sie das halt eben mit mir gemacht. (9_LI27)

Dass Kira sich auf den Erwerb kommunikativer Fertigkeiten konzentriert, hängt unmittelbar mit ihrer Selbstbeurteilung im ePortfolio zusammen. Dort zeigt die Grafik der Rubrik *Mein Sprachstand*, dass die Schülerin ihre Spanischleistungen in der Fertigkeit des miteinander Sprechens im unteren Bereich des Niveaus A1 verortet, während sie ihre Leistungen in den übrigen Fertigkeiten im mittleren Bereich von A1 ansiedelt. Zur Fertigkeit des miteinander Sprechens hat sie auch die meisten Lernziele gespeichert:

> Wissen, was ich sagen kann, wenn ich andere Menschen im Alltag und zu Festtagen treffe.
>
> Fragen über den Tages- und Jahresablauf stellen und beantworten.
>
> Mich beim Einkauf verständigen.
>
> Sagen, wo sich etwas befindet.
>
> Um etwas bitten.
>
> Sagen, dass ich etwas nicht verstanden habe. (9_PLZms)

Zusammen mit ihrer Mutter arbeitete Kira zuhause am Erreichen dieser Ziele. Die im Rahmen der Portfoliopraxis vorgenommene Selbstbeurteilung und ihre daraufhin durchgeführte Lernplanung haben bei der Schülerin mit dem ausgeprägten Kommunikationsmotiv also konkrete Lernhandlungen, das heimische Durchführen von Übungen zur Konversation, angeregt.

Man hat die Möglichkeit, zu sagen, wann man etwas lernen möchte

Durch die Einschätzungen im ePortfolio hatte Kira die Gelegenheit, ihre Leistungen selbst zu beurteilen, und die eigene Beurteilung zusammen mit ihren Lernzielen für die Lehrperson öffentlich zu machen:

> S: […] Und dass man selbst mal die Möglichkeit hatte zu sagen, wie man es kann. (*mhm*) Oder zum Beispiel auch, ähm, wann man das lernen möchte, also, „bald“ oder „später“ oder „jetzt sofort!“ (*mhm*) (9_LI43)

Ihren Wunsch nach Mitbestimmung bei der Lernplanung begründet Kira mit den eigenen Lerninteressen: Sie möchte die Ziele erreichen, die ihr persönlich wichtig sind.

> S: Also, ich finde das schon wichtig, dass man auch, ähm, etwas zu sagen hat, was man als nächstes lernen willd// will. Zwar organisiert die Lehrerin das auch, aber mal zu sagen: „Ich würde gerne das und das einmal lernen." Ähm, und nicht immer nur dem zu folgen, was jetzt die Lehrerin meint, was man als nächstes lernen muss. Weil für mich ist es auch wichtig, zu wissen, ähm, dass ich wichtige Dinge, ähm, gelernt habe (*mhm*) (-) oder lernen werde, die ich gern möchte. (9_LI61)

Kiras Lerninteressen liegen im kommunikativen Bereich. Sie nennt im Interview eine konkrete Kommunikationssituation und beklagt, dass sie auf diese im Spanischunterricht bisher nicht vorbereitet wurde.

> S: […] Zum Beispiel// (-) würde ich jetzt in Spanien einkaufen gehen, dann könnte ich überhaupt gar nichts sagen. Und ich find das schon wichtig, dass wir das auch mal lernen, und vielleicht auch möglichst bald, weil (-) mir das wichtig ist, (*mhm*) dass ich mich dann auch so verständigen kann. (*mhm*) (9_LI63)

Für Kira ist das Erlernen kommunikativer Fertigkeiten von besonderer Bedeutung, weil ihr diese durch den familiären Kontakt zum Spanischen von konkretem Nutzen sind. In ihrem ePortfolio erwähnt Kira zudem eine Urlaubsreise, die sie mit ihrer Familie nach Bilbao unternahm (9_PSE_17.12.07). Durch ihre konkreten Kommunikationsabsichten ist für Kira auch der Zeitpunkt des Erreichens ihrer Lernziele von Bedeutung: „Und wenn ich weiß, dass wir das lernen, dann bin ich auch irgendwie etwas erleichtert, weil ich dann weiß, ja, bald werde ich das sagen können. Und das ist schon erfreulich" (9_LI67).

Ich würde mich freuen, wenn die Fortschritte so weiter gehen

Kira findet es schön, ihre im Verlauf des Schuljahres gespeicherten Lerndokumente zu betrachten „und auch mal selber zu sehen, wie weit man da war" (9_LI69). Die Schülerin ist sich also bewusst, dass ihre fremdsprachlichen Leistungen einer ständigen Entwicklung unterliegen; diese kann sie anhand ihrer im ePortfolio gespeicherten Dokumente nachvollziehen. Im Interview ist sie in der Lage, beim Vergleichen zweier Texte ihren Lernzuwachs zu benennen:

> S: Ja, also, man merkt, dass ich, ähm, da zwar weiß, was ich schreibe, aber doch etwas unsicher bin und, ähm, (-) einfach nur die Sätze hinschreibe, ohne auch mal über ihren Sinn nachzudenken, oder ohne auch, (-) andere Sätze beizufügen. Und wie man bei dem, hmm, Text, den wir uns eben grad angeguckt haben, sieht// ähm, da hab ich ja, ähm, also, viel mehr geschrieben// (*mhm*) und auch ausführlicher. Und ich denke schon, dass das daran liegt, dass ich da halt noch nicht so viele Kenntnisse hatte und jetzt, ähm// also, dass ich dann bei dem Text, wo ich mehr geschrieben hab, einfach, ähm, (-) mehr weiß und fortgeschrittener bin und sicherer in der Sprache bin. (*mhm*) (9_LI73)

Auf die Frage, wie Kira ihre beschriebene Leistungsentwicklung beurteilt, antwortet sie: „Also, mir gefällt das schon, aber, (-) ähm, (-) ich würd mich natürlich freuen// Also, ich würde mich freuen, ähm, wenn das auch so weitergeht" (9_LI75). Kira äußert Verunsicherung über die Beständigkeit ihres Lernzuwachses im Spanischen. Es fällt der Schülerin trotz sehr guter Leistungen schwer, in die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen – mehr noch: Sie neigt dazu, ihre erbrachten Leistungen abzuwerten, weil sie durch den schulischen Spanischunterricht kein natives Niveau erreichen wird.

> S: (--) Manchmal denk ich, dass es eigentlich doch nicht so weit ist. Also, manchmal denk ich, dass es schon etwas erniedrigend ist, aber im Nachhinein für ein Jahr wiederum ist es eigentlich sehr gut, (*mhm*) dass man schon so viele Möglichkeiten hat, sich auszudrücken (*mhm*) und zu sagen, was man möchte und, keine Ahnung, also, weitere Dinge, so was. (*mhm*) (9_LI47)

Es gelingt Kira, ihre eigene Leistungsentwicklung im Spanischen zu wertschätzen, in dem sie sich bewusst macht, welche konkreten Fertigkeiten sie seit Lernbeginn erworben hat. Wie sich im Folgenden zeigt, war ihr die Arbeit mit dem ePortfolio dabei eine hilfreiche Unterstützung.

Zu sehen, wie weit ich bin, hat mein Selbstbewusstsein gestärkt

Kira erklärt im Interview, dass sie durch die Arbeit mit dem ePortfolio ihre Leistungen bewusster wahrnimmt und wertschätzen kann. Das steigert ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten: „Aber ich glaub, das hat auch mein Selbstbewusstsein in Spanisch gestärkt, damit ich mal sehe, wie weit ich bin" (9_LI25). Ihren Blick für das eigene Können zu schärfen, gelang Kira besonders durch die Selbsteinschätzungsaktivität. Der Nutzen des Visualisierungs-*Tool* unterstützte die Schülerin in ihrer Leistungswahrnehmung, deshalb spricht sie im Interview immer wieder davon, ihre Fortschritte zu *sehen*. Das betont Kira auch am Ende des Interviews, als sie erklärt:

> S: Und mich würde das freuen, wenn auch, ähm, andere Leuten, andere Leute die Chance hätten, damit zu arbeiten, weil das, ähm, weil man damit selber, sozusagen, die Unsicherheit bekämpfen kann und selber sieht, wie weit man ist, was man noch machen kann, was man noch lernen muss, wo man schon gut ist. Und das sagt halt eben auch ein bisschen (-) oder viel über die Kenntnisse in Spanisch aus oder (-) der Sprachen. (9_ LI83)

Ihrer Selbstbeurteilung schreibt Kira einen hohen gefühlsmäßigen Stellenwert zu. Sie hebt hervor, dass sich eine selbstbewusste Lernhaltung nur durch die eigene Leistungswahrnehmung einstellen kann; das lässt sich durch Fremdbeurteilung nicht erreichen. Deshalb äußert sie den Wunsch, dass auch andere Fremdsprachenlernende die Gelegenheit erhalten, mit einem ePortfolio zu arbeiten. Zuletzt betont sie die Aussagekraft einer Selbsteinschätzung für das Nachweisen fremdsprachlicher Fertigkeiten.

Es ist befreiend, zu sagen, wie man etwas lernt

Kira hat ihre Strategienverwendung im ePortfolio ausführlich reflektiert, wie das folgende Beispiel zeigt. Dabei handelt es sich um einen Reflexionstext der Schülerin aus der Rubrik *Meine Spracherfahrungen* zum Thema „Schreibstrategien“:

> Freie Texte in Spanisch schreiben
>
> Wenn ich einen freien Text auf Spanisch schreibe, so mache ich mir am Anfang erst einmal Gedanken über den Inhalt des Textes und danach überlege ich mir den Sinn und Aufbau des ersten Satzes.
>
> Zunächst folge ich der eben genannten Methode und arbeite mich so langsam voran. Später, wenn ich schon in Übung bin, denke ich nicht mehr nach, sondern schreibe einfach drauf los und verbessere währenddessen. (9_PSE_2.6.08)

Der Strategienreflexion misst Kira keinen direkten Ertrag für ihr fremdsprachliches Lernen bei: „Also, (-) ich würd sagen, jetzt fürs Lernen hat es mir nicht weitergeholfen“ (9_LI49). Dennoch räumt die Schülerin ein:

> S: […] Aber selbst mal in sich reinzuhorchen und so, und festzustellen, wie man lernt// das mal bewusst aufzuschreiben und nicht nur so im Unterbewusstsein// Ähm, im Klaren darüber zu sein, finde ich schon gut. (9_LI49)

Kira ist sich der Funktion des Reflektierens über die Verwendung von Lernstrategien durchaus bewusst: „Damit man auch mal selber feststellt, wie man das macht“ (9_LI51). Hierzu erklärt die Schülerin, dass sie den Wert der Bewusstwerdung nicht unbedingt in einer Optimierung der Strategienverwendung sieht, sondern vielmehr in der Bewusstwerdung selbst:

> S: […] Also, (-) ich weiß nicht, ob es mir jetzt beim Lernen weitergeholfen hat, aber schon einfach mal zu wissen, dass ich so lerne, dass man so lernt, ähm, (-) ist, ähm, irgendwie schon nen bisschen befreiend, damit man auch mal sagen kann, wie man das tut. (*mhm*) (9_LI53)

Für Kira ist die Reflexion über Lernstrategien und ihre Verwendung eine identitätsstiftende Aktivität: Die Schülerin nimmt das eigene Handeln bewusst wahr und nutzt ihr ePortfolio damit als persönliches Instrument der Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenlernen und mit sich selbst als Fremdsprachenlernerin.

5.5.2 Fallanalyse: Luka

> *Ich würd sagen, eigentlich, erstmal// Das ist ein, im Prinzip, wo man seine, (-) beschreiben kann, was man kann und das kann man halt einrichten für Unterrichtsfächer und so was und, joa, dass man (-) halt schreiben kann, lesen, sich selbst einschätzen und so was, joa (-). Was kann man noch machen? (-) Hmm, (-) dass man mit seinen Freunden darüber reden kann, oder auch mal fragen, was die so gemacht haben, wenn die das schon mal gehört haben oder gemacht haben, (-) joa// (mhm) (-) Und dass es relativ viel Spaß macht. (mhm) (-) Ja. (-) (27_LI98)*

In seinem ePortfolio hat Luka kaum Lernziele formuliert. Im Dossier finden sich nur wenige Lerndokumente, deren formale und inhaltliche Qualität jedoch stark variiert. In seinen Reflexionstexten setzt sich Luka einerseits intensiv mit seinen erworbenen Fertigkeiten auseinander, andererseits berichtet er von seiner geringen Motivation zum Spanischlernen, die letztlich auch zum geringen Nutzen des ePortfolios geführt hat.

Ich kann die Farben der Aliens beschreiben

Während der Portfoliopraxis hat Luka seine Selbsteinschätzung regelmäßig aktualisiert: „Ja, immer wieder, ein bisschen mehr gemacht" (27_LI42). Angeregt durch den Umgang mit den Deskriptoren hat Luka eigene Kann-Beschreibungen formuliert und in seinem ePortfolio gespeichert. Darin benennt der Schüler konkrete Fertigkeiten, die er im Spanischen erworben hat. Es geht dabei überwiegend um Wortschatzarbeit zum Unterrichtsthema „Außerirdische":

> Ich habe die Vokabeln über *marciano* gelernt.
>
> Ich kann schreiben, wie er aussieht.
>
> Ich kann Sachen schreiben, wie: Er ist groß bzw. klein.
>
> Ich kann die Farben der *Aliens* beschreiben. (27_PEA_2.6.08_12:53)

Verschiedene Papierversionen des Europäischen Portfolios der Sprachen stellen oftmals so genannte Checklisten zur Verfügung. Diese ähneln den Deskriptoren zur Selbsteinschätzung, beschreiben die Kompetenzen der einzelnen Niveaustufen aber detaillierter und sollen den Lernenden damit das Formulieren konkreter Lernvorhaben und Ziele erleichtern (vgl. Schneider/Lenz 2001: 27).

Lukas Auflistung seiner erworbenen Fertigkeiten ist das Ergebnis der Selbstüberprüfung anhand einer individuellen Checkliste, die er mental erstellt hat. Während der Schüler vor Beginn der Portfoliopraxis besonders seine Schwächen fokussierte und ihm die Wahrnehmung seiner Stärken noch schwer fiel (27_EF 27/28), konzentrierte er sich beim Überprüfen seiner Fertigkeiten anhand der mentalen Checkliste ausschließlich auf sein Können, indem er sich den Erwerb konkreter Fertigkeiten in Erinnerung rief und im ePortfolio dokumentierte. Hierfür verwendete er das Satzmuster der offiziellen Deskriptoren: *Ich kann*.

Als Beweis seines Könnens hat Luka im Dossier ein entsprechendes Lerndokument gespeichert; darin beschreibt der Schüler, wie er sich das Aussehen eines Marsmenschen vorstellt:

> escribir una marciano
>
> es muy alto y delgado. tengo los pelo negro. es pelo es muy corto. es pelo muy rizado. (27_PEA_2.6.08_13:03)

Luka hat durch das Erstellen seines Lerndokuments die von ihm zuvor beschriebenen Fertigkeiten überprüft; die Reihenfolge seines Vorgehens lässt sich anhand des Datums und der Uhrzeit der im ePortfolio gespeicherten Einträge ablesen. Für den Schüler ist die Selbstüberprüfung ein spannender Selbstversuch: „Und dann// halt, äh, machen// was wir hier// wie gut wir etwas können und so. Dann konnten wir das auch halt auch ausprobieren“ (27_LI22). Bei der Selbstüberprüfung kann Luka mit der Fremdsprache frei experimentieren, ohne dass mögliche Fehler negativ beurteilt werden; die sprachlichen Mängel in Lukas Lerndokument belegen das, erfordern aber auch die Selbstkorrektur zu einem späteren Zeitpunkt.

Nachdenken ist mit Arbeit verbunden, bringt aber Vorteile

Während der Portfoliostunden hat Luka eine Reihe von Reflexionstexten über das Spanischlernen erstellt und in seinem ePortfolio gespeichert; diese weisen eine unterschiedliche Reflexionstiefe auf und reichen von einfachen Beschreibungen besonderer Ereignisse des Fremdsprachenlernens bis hin zu komplexen Darstellungen über die eigene Strategienverwendung:

> Hab ich schon mal ein Lied auf Spanisch gesungen?
>
> Ja, ich habe schon mal ein Lied auf Spanisch gesungen. Es hieß „campana sobre campana“. Wir haben es bei einer Schulaufführung gesungen. (27_PMS_28.1.08)
>
> Wie übst du die spanische Aussprache?
>
> Im Unterricht üben wir die Aussprache so: Wir lesen uns z. B. unsere Hausaufgaben zusammen vor. Zuhause lese ich Texte aus dem Spanischbuch laut vor. Um die Aussprache zu lernen, sollte man immer laut lesen, nicht leise für sich!!!! (27_PMS_18.2.08)

Während das obere Beispiel exemplarisch für eine geringe Reflexionstiefe steht, stellt der untere Text eine differenzierte Betrachtung der Strategienverwendung auf drei Ebenen dar: 1. kollektive Verwendung von Lernstrategien im Spanischunterricht, 2. individuelle Verwendung von Lernstrategien und 3. Tipps zur individuellen Strategienverwendung. Neben einer einleitenden Reflexionsfrage ist beiden Texten die neutrale, emotional distanzierte Form der Darstellung gemein. Luka empfindet die Auseinandersetzung mit der eigenen Strategienverwendung nämlich grundsätzlich als anstrengend und mühsam:

I: Was bedeutet das denn für dich, darüber nachzudenken, wie man am besten lernt?

S: ((atmet geräuschvoll aus)) Halt, ist mit Arbeit verbunden, klar, weil// man muss ja nachdenken: „Was mach ich jetzt? Wie mach ich es?“, (*mhm*) und so. Ja, aber wenn man sich damit dann auch beschäftigt, dann bringt's auch Vorteile.

I: Was für Vorteile bringt das?

S: Wenn man darüber nachdenkt, dann weiß man genau, was man lernen will und nicht so, kommt man plötzlich auf die Idee (*ja*): „Das will ich jetzt machen“, oder so. Und dann kann man sich das besser einteilen oder planen vorher. (*mhm*) (27_LI51-54)

Indem Luka die Bedeutung der Lernreflexion für das autonome Lernen erklärt, bezieht er sich überwiegend auf die inhaltliche Planung, weniger auf die strategische. Diese soll im Folgenden zusammen mit ihrer empfundenen Bedeutung näher betrachtet werden.

Planen ist langweilig, macht das Lernen aber einfacher

Luka hat in seinem ePortfolio neben den aus der Selbsteinschätzung übernommenen Zielformulierungen auch eigene Lernvorhaben gespeichert; mit diesen drückt er seine kommunikativen Absichten und Interessen aus: „Ich möchte über Fußball reden können“, „mit Freunden reden“ (27_PLZhv/ms_18.2.08). Anhand der Datierung seiner gespeicherten Einträge lässt sich nachvollziehen, dass Luka die Lernplanung im zweiten Halbjahr vernachlässigte; zuletzt bearbeitete er seine individuellen Ziele im Februar, also fünf Monate vor Ende der Portfoliopraxis. Im Interview erklärt Luka, wie es zu dieser Vernachlässigung kam:

I: Was bedeutet das denn für dich, zu planen, was du als nächstes lernen willst?

S: Joa, macht, wenn man es plant// erstmal muss man ja viel nachdenken und so. Das wird nach einer Zeit auch langweilig. Aber wenn man es dann geplant hat und weiß, was man machen muss, ist das auch einfach, halt, einfacher, alles zu machen.

I: Was ist einfacher? (*Wenn man//*) Warum wird das einfacher?

S: Wenn man genau weiß, was man machen muss, dann kann man sagen: „Ich mach jetzt das. Damit bin ich jetzt fertig. Dann mach ich das und das.“ Und dann ist das so, halt, eingeteilt, (*mhm*) (-) gut geordnet, halt. (*mhm*) (27_LI73-76)

Eine strukturierte Planung vereinfacht die Durchführung des Lernens, ist aber, so erklärt Luka, mit aufwändiger Reflexion verbunden. Der Schüler hat diesen Aufwand vermieden, weshalb er bei der gemeinsamen Betrachtung seiner veralteten Lernziellisten überrascht feststellt: „Das habe ich irgendwie nicht gemacht, glaube ich, irgendwie, (-) gerade“ (27_LI72). Das Nachdenken über seine individuellen Lernziele und mögliche Strategien zum Erreichen dieser empfindet Luka als langweilig. Langeweile gilt als unausgefüllt und sinnlos empfundene Zeitspanne; dabei prägt die individuelle Arbeitsmoral das Gefühl einer Zeitvergeudung (vgl. Fuß 2006: 98). Zum Zeitpunkt der Durchführung erscheint dem

Schüler eine Reflexion also wenig ertragreich für das Fortkommen im eigenen Lernprozess.

Das ist ein gutes Gefühl, wenn man weiß, was man kann

Bei der gemeinsamen Durchsicht seiner im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente geht es im Interview mit Luka schließlich um die Wahrnehmung von Lernfortschritten und um die Selbstbeurteilung seiner erworbenen Fertigkeiten:

> I: Was denkst du, wenn du dir das jetzt anguckst, im Vergleich zu heute?
>
> S: Ich kann's inzwischen schon besser, (-) eigentlich, als ich das geschrieben hab, aber (-) joa, (--) halt. Ich hab viel verbessert, halt, im Gegensatz zu, als wir das gemacht haben. (*mhm*) (-) Aber vielleicht hab ich auch manche Sachen neu gelernt, die ich dann jetzt genauso kann// ko// konnte// kann, wie ich die da konnte, (-) halt, joa.
>
> I: Wie meinst du das? Das habe ich nicht verstanden.
>
> S: Also, das jetzt konnte ich, da. Gerade haben wir das gelernt und so. Und jetzt hab ich auch schon wieder Sachen, die ich, wir jetzt gerade gelernt haben, die habe ich dann, vom Verhältnis her konn// kann ich die genauso gut, wie die, als ich die da gemacht hab. (27_LI91-94)

Luka erklärt, dass er während der Portfoliopraxis seine im Verlauf des Spanischunterrichts erworbenen Fertigkeiten im ePortfolio abbildete. Die gespeicherten Lerndokumente stellen Momentaufnahmen seines Könnens dar, die in ihrer Gesamtheit eine stetig steigende Progression widerspiegeln. Indem der Schüler einen Vergleich zu seinem derzeitigen Können vornimmt, erkennt er die eigenen Fortschritte. Dabei ist Luka erneut in der Lage, seinen Lernzuwachs im Einzelnen konkret zu benennen, wie sich im weiteren Interviewverlauf zeigt:

> I: Okay, verstehe. (-) Aber deinen Fortschritt, wenn du dir das so anguckst, wie beurteilst du den? Wir können uns ja auch noch etwas Anderes angucken daraus. (--)
>
> S: Joa, also ist schon wesentlich, also, großer Fortschritt, weil// Ich weiß wesentlich mehr Wörter jetzt, halt Vokabeln und so. (*ja*) Und ja, dann kann man auch viel besser irgendwas schreiben, größere, längere Sätze, grö// mehr halt. (-) (27_LI95-96)

Bei der Beurteilung seiner Entwicklung bezieht sich Luka auf Fortschritte in der Wortschatzarbeit. Dabei vergleicht er seine aktuellen Fertigkeiten mit den vergangenen, indem er diese quantifiziert („größer", „länger", „mehr") und qualitativ bewertet („viel besser"). Nach dieser Selbsteinschätzung zeigt sich Luka insgesamt zufrieden: „Ja, und das ist auch schon (-) irgendwie nen gutes Gefühl, (*mhm*) (-) wenn man weiß, was man kann" (27_LI96).

5.5.3 Fallanalyse: Derya

Also, ähm, ((räuspert sich)) (-) mit epos kann man halt, ähm, (-) zeigen halt, was man schon alles so in Spanisch kann// halt Texte schreiben, die// also, ähm// halt was man alles schon so sagen kann, halt// was man so// über was man sich unterhalten kann, (mhm) was man alles so verstehen kann oder schreiben// und, ähm, die Sachen, die man noch gern lernen möchte, halt// vornimmt für die Zukunft// und die Sachen, die man schon selber gemacht hat halt, im Unterrichtsstoff, auch// (-) und, (-) wo man halt jetzt so grad// (-) wie das halt gerade so mit Spanisch ist so// halt nicht nur mit Spanisch, halt auch mit anderen, (-) ähm// (-) halt auch mit einem anderen, mit einem anderen, mit einer anderen Sprache. (23_LI98)

Derya hat ihr ePortfolio sehr liebevoll angelegt und ihre Lerndokumente spielerisch-kreativ gestaltet. Die Reflexionstexte der Schülerin zeichnen sich durch einen offenen, persönlichen Stil aus. Besonders auffallend ist ihre unrealistische Selbsteinschätzung; Derya hat sich viel zu gut eingeschätzt.

Ich würd' halt gern Spanisch können

Derya erklärt im Interview, dass Fremdsprachenlernende durch die Selbsteinschätzung im ePortfolio ihren individuellen Lernstand und damit auch einen möglichen Lernbedarf ermitteln können:

S: Na ja, da sieht man halt, wo man sozusagen liegt, also, (-) ähm, was man halt noch nicht so gut kann und was man gut kann, halt// und, ähm, (-) was man vielleicht nen bisschen mehr lernen muss, und wo man sich halt auch etwas verbessern kann. (23_LI40)

In diesem Interviewauszug zeigt sich Derya durchaus leistungsorientiert. Ein Blick in ihr ePortfolio zeigt, dass die Schülerin ihre Spanischleistungen maßgeblich überschätzt hat. So weist sie in der Rubrik *Mein Sprachstand* Kenntnisse auf muttersprachlichem Niveau nach, also bis hin zu C2 – und das in nahezu allen Fertigkeiten. Deryas Selbsteinschätzung entspricht einer Selbst*über*schätzung und ist damit für die Ermittlung ihres individuellen Lernbedarfs vollkommen ungeeignet.

Das Problem einer Selbstüberschätzung wird auf die mangelnde Bereitschaft zurückgeführt, Lernschwächen zuzugeben (vgl. Gaupp 2007: 31). Im Fall Derya finden sich dafür jedoch keinerlei Hinweise in den Daten – im Gegenteil: In ihren Reflexionstexten berichtet die Schülerin offen über ihre Schwächen und gelegentliche Unsicherheiten im Spanischen. Das zeigen die folgenden Auszüge aus Deryas ePortfolio:

[…] Ich nehme mir in Zukunft vor, mehr Vokabeln zu lernen!!! Die Zahlen kann ich nicht gut, leider!! (23_PMS_28.4.08)

[…] Fragen zu beantworten und zu stellen, finde ich im Spanischunterricht eigentlich ganz toll, weil es toll ist, wenn man jemand anderem auf einer anderen Sprache eine

> Frage stellt! Manchmal bin ich auch ganz nervös, weil ich frag mich immer, ob die Frage richtig ist. Also bin ich mir unsicher. […] (23_PMS_14.04.08)

Deryas Umgang mit den Kann-Beschreibungen entspricht also keiner die eigenen Schwächen verdrängen wollenden Selbstüberschätzung, vielmehr hat die Schülerin beim Anklicken der Deskriptoren ein so genanntes „Zielbild" (Hinz 2007: 11) ihres fremdsprachlichen Könnens erstellt. Sie nutzte das *Tool* als Ausdruck ihrer Visualisierungstechnik, die dazu verhelfen soll, eine konkrete Vorstellung davon zu bekommen, wie es sein wird, das Ziel – „Ich würd' halt gern Spanisch, sozusagen, können" (23_LI42) – bereits erreicht zu haben.

Kommt drauf an, ob man das lernen möchte

„Da kann man sich halt schon vornehmen, was man h// halt nicht kann, was man halt lernen möchte" (23_LI66), erklärt Derya die Planungsaktivität in der Rubrik *Meine Lernziele*. Sie erläutert die befriedigende Wirkung des Erreichens von Lernzielen, räumt aber ein, dass dieser Prozess der volitionalen Steuerung unterliegt:

> I: Und findest du das// wie findest du das, wenn man sich so etwas vornimmt?
>
> S: Ja, kommt ja auch drauf an, ob man das einhaltet. (-) Wenn man's halt einhaltet, dann ist das ganz gut, doch. (*mhm*) Und dann, dann merkt man ja halt: „Ja, ich hab// früher wollt ich das machen und jetzt kann ich das halt auch." (*mhm*) Das ist ja auch// bei einer Fremdsprache ja auch so: „Ja, ich möcht ne Fremdsprache lernen." Und wenn man die dann kann, ist man ja auch glücklich. (*mhm*) Das ist halt auch genau da so.
>
> I: Das heißt, man kann sich einen Termin setzen für die „Lernziele", ne?
>
> S: Mhm.
>
> I: Und meinst du, dass das dann einfacher ist, die einzuhalten, wenn man so einen Termin hat?
>
> S: ((atmet geräuschvoll aus)) Hm, (-) weiß auch nicht genau. Weiß ich nicht. (-) Ja, vielleicht mal// bei manchen schon, bei manchen nicht. Kommt ja auch drauf an, ob man das möchte. (*mhm*) (-) (*genau*) (--) (23_LI67-72)

Deryas Darstellung verdeutlicht die enorme Bedeutung, welche die Anwendung affektiver Strategien für das autonome Fremdsprachenlernen einnimmt: Dabei geht es um das Wahrnehmen von im Lernprozess auftretenden Gefühlen und die Notwendigkeit ihrer Nutzbarmachung für die Durchführung von Lernhandlungen (vgl. Tassinari 2010: 200) – konkret: Dass es Fremdsprachenlernenden gelingt, sich zum Erreichen ihrer Ziele zu motivieren. In diesem Zusammenhang muss erneut auf Deryas Zielbild eingegangen werden. Die Schülerin hat sich mit ihrem Vorhaben „Spanisch können" (23_LI42) bzw. „eine Fremdsprache können" (23_LI67) ein langfristiges, aufwändig zu erreichendes Ziel gesetzt. Damit kann der von ihr beschriebene Motivationsmechanismus nicht greifen; dieser unter-

liegt nämlich der Prämisse des kleinschrittigen Planens und dem Erreichen von Teilzielen. Perlman-Balme (2006: 8) erklärt diesen Prozess mithilfe einer Metapher: „Auf einmal zum ‚schwarzen Gürtel' zu gelangen, wäre ein demotivierend langer Weg". Und so scheint es auch nicht verwunderlich, dass Derya für das Erreichen ihres Zielbilds wenig motiviert ist: „Bei Spanisch hab ich eigentlich nicht so Lust, was (-) dafür zu lernen, aber// (-) muss ja" (23_LI34).

Überlegen, wie man sich vorbereiten könnte

Zur Reflexion über Strategien des Fremdsprachenlernens erklärt Derya: „Na ja, da sieht man halt, was man alles, wie man das alles lernen kann. Und halt auch in Zukunft, wie man vielleicht für Spanischarbeiten, also, wie man sich vorbereiten könnte" (23_LI46). Auch in diesem Zusammenhang erklärt die Schülerin, dass sie zum Spanischlernen wenig motiviert ist, deshalb verwendet sie den Konjunktiv, wenn sie einräumt: „Und es würde mir halt auch el// helfen, Vokabeln zu lernen, aber halt auch mit Vokabelheft und so" (23_LI46).

Bei der Wortschatzarbeit konzentrierte sich Derya bisher besonders auf die Verwandtschaft von Sprachen, wie sie im Zusammenhang mit ihren schulischen Interessen erwähnt:

> S: […] Englisch ist viel einfacherer, weil Englisch und Deutsch ist ja nicht grad so ein großer Unterschied. (*mhm*) Also, ein paar Wörter sind halt auch fast gleich. (*mhm*) (-) Und ich find Englisch halt ein bisschen besser als Spanisch// und halt auch andere Fächer// nur Spanisch// weiß ich nicht. (*mhm*) (23_LI36)

Beim Englischlernen verwendet Derya erfolgreich Erschließungsstrategien. Es fällt der Schülerin schwer, dieses Vorgehen auf das Spanischlernen zu übertragen, weil sie aufgrund der Sprachstruktur – „Bei, bei Spanisch ist immer so ein Akzent, den man nicht aussprechen kann" (23_LI36) – keine Sprachverwandtschaft zum Deutschen feststellen kann bzw. Erschließungsmöglichkeiten über andere vorhandene Sprachkenntnisse nicht vermutet. Dass ihre bewährten Strategien im Spanischen nicht greifen, wirkt sich negativ auf die Motivation der Schülerin aus.

Deryas Schwierigkeiten im Umgang mit Lernstrategien bzw. ihr mangelndes Strategienwissen sind die Ursache dafür, dass sie an der volitionalen Steuerung ihrer Lernvorhaben scheitert; diese dient dem Abschirmen gebildeter Absichten gegenüber konkurrierender Einflüsse (vgl. Schiefele/Pekrun 1993: 15). Um einen Ausweg aus der eigenen Situation bemüht thematisiert Derya ihr fehlendes Strategienwissen in den Reflexionstexten ihres ePortfolios und äußert deutlich den Wunsch nach einer Strategienvermittlung:

> Wie schreibe ich einen Text
>
> Wenn ich einen Text schreibe, beispielsweise Beschreibungen, guck ich mir das Bild erstmal an und fang sofort an zu schreiben, ohne mir Notizen zu machen oder nachzu-

> denken. Wenn ich mal Schwierigkeiten hab, dann frag ich entweder Kira[20] oder [Name der Spanischlehrkraft]. Manchmal frage ich auch [Name des Fremdsprachenassistenten]. Aber selber Tipps, oder so, sagen oder Hilfe geben kann ich nicht !!!! (23_PMS_2.6.08)
>
> Fragen und Antworten
>
> Fragen zu beantworten und zu stellen, finde ich im Spanischunterricht eigentlich ganz toll, weil es toll ist, wenn man jemand anderem auf einer anderen Sprache eine Frage stellt! Manchmal bin ich auch ganz nervös, weil ich frag mich immer, ob die Frage richtig ist. Also bin ich mir unsicher. Leider hab ich keine Tipps oder Tricks, die ich anwenden kann . Aber ich würde mich freuen, wenn mir jemand einen Tipp sagen würde. (23_PMS_14.4.08)

Das ist ja nicht so Text, das sind so was wie Stichwörter

Zum Erstellen ihrer Lerndokumente für das digitale Dossier verkündet Derya: „Ja, ich fand das halt am besten, (-) das hier“ (23_LI20). Die Schülerin hat ihre Einträge sorgfältig erstellt, wenn auch mit einigen formalen Fehlern, und spielerisch-kreativ gestaltet. Beim Betrachten ihrer Lerndokumente fällt es Derya schwer, ihre Fortschritte bewusst wahrzunehmen, wie der folgende Interviewauszug zeigt:

> I: Von den Texten, die du da geschrieben hast. (--) Also, siehst du da nen Unterschied, was dein// deine Spanischleistung betrifft?
>
> S: Das eine war im Februar und das da war jetzt//
>
> I: Das andere war später.
>
> S: Welches war im Februar?
>
> I: Dies hier.
>
> S: Und der *marciano* war von kurz vor den Sommerferien. (*mhm*) (--)
>
> I: Kannst (*ähm*) du da was zu deinen Fortschritten sagen, (-) ob man da was sieht oder//
>
> S: Nee, eigentlich nicht.
>
> I: Nee?
>
> S: Hm, hm.
>
> I: Findste nicht?
>
> S: Hm, hm.
>
> I: (5) Ich fand das andere (-) war ja nen richtiger Text, oder?

---

[20] Der Name der Schülerin wurde direkt durch das in der vorliegenden Untersuchung verwendete Pseudonym „Kira“ ersetzt.

> S: Ja, stimmt. Das ist ja nicht so Text, (-) halt. Das sind halt so was wie, wie, wie, wie, wie (-) Stichwörter. (23_LI75-88)

Derya fällt es schwer, den Blick auf sich selbst zu lenken, stattdessen orientiert sie sich am Kollektiv der Lerngruppe und an der Lernzeit: „Ich mein, (-) Anfang sechste Klasse haben wir jetzt angefangen. Jetzt haben wir ein Jahr lang jetzt schon Spanisch. (*mhm*) Und (-) joa// (-) mhm, ganz gut“ (23_LI44). Der Schülerin gelingt es erst, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen, als ihr Blick gezielt auf die Textquantität zweier Lerndokumente gelenkt wird, die einen offensichtlichen Lernfortschritt eindeutig belegt.

5.5.4 Fallanalyse: Colin

> *Ja, das ist ein, ähm// (-) Das ist ja für mehrere Sprachen, glaub ich. Ähm, das ist ein Sprach// äh, (-) Internetprogramm, ähm, womit ich, ja, genau, meine, äh, Lernziele, ähm, verfolgen kann, ähm, und, also nicht nur die Ziele, sondern auch das, was ich schon geschafft habe und damit gut vergleichen kann, ähm, was, (-) ähm, was ich kann, was ich noch nicht kann, was ich noch lernen muss. Und dann zwischen den Zeiten, zwischen einem Monat oder eineinhalb oder zwei Monaten, ähm, gut gucken kann, wo, äh, wie, wo, ich stehe und, äh, ob ich überhaupt weiterkomme und so. (47_LI82)*

Colins ePortfolio zeichnet sich durch eine besondere Zurückhaltung bei der Einschätzung seiner Fertigkeiten aus. Der Schüler hat keine Lernziele formuliert sondern aufgelistet, welche Fehler er in Zukunft vermeiden will. Auch seine Reflexionstexte spiegeln diese Defizitperspektive wider, mit der Colin sein individuelles Fremdsprachenlernen betrachtet.

Ich möchte keine Fehler mehr machen

In einem seiner Reflexionstexte beschreibt Colin, wie er im Spanischunterricht eine originalsprachige Fernsehreportage mit deutschsprachigem Untertitel sah. Dieser Eintrag, in dem der Schüler von Verstehensproblemen berichtet, steht exemplarisch für Colins defizitäre Sicht auf sein Spanischlernen:

> Aufgabe 1a)
>
> Ich konnte den Text nicht komplett verstehen, weil der Junge ein bisschen zu schnell geredet hat. Zwar konnte ich durch den Untertitel sehen, was er sagt, aber verstehen kann ich es nur komplett, wenn ich auch alle Vokabeln kann, das war da nicht der Fall. Würde er nur sprechen, ohne die Bilder zu zeigen, hätte ich bestimmt gar nichts verstanden. (47_PMS_5.5.08)

Colin konzentriert sich in seiner Beschreibung ausschließlich auf seine Schwächen, nimmt also eine Defizitperspektive beim Blick auf das Lernereignis ein. Auch in seinen Lernziellisten findet sich diese negative Sichtweise auf die eigenen Fähigkeiten. So hat Colin beim Formulieren seiner Lernvorhaben nicht nur angegeben, was er in Zukunft können möchte, sondern auch, was er zukünftig

vermeiden will. Darunter fallen formale Fehler und sprachliche Unsicherheiten, aber auch die Verwendung von Hilfsstrategien:

> Ich möchte einen kurzen Text selber ohne Fehler schreiben können und auch gut verstehen!!!!
>
> Ich möchte kurze sowie auch lange Texte verstehen, ohne irgendwo nachzuschlagen!!
>
> Ich möchte auf jeden Fall lernen, ohne Fehler und ohne Stottern sprechen zu können. (47_PLZs,zs,lv_23.1.08)

Dass Colin bei der Reflexion von Lernereignissen und bei der Planung von Lernvorhaben v. a. seine Schwächen fokussiert, spiegelt seine Unzufriedenheit über einen ausbleibenden Lernerfolg wider. Dieser begründet sich besonders in Colins geringen Strategiekenntnissen. Der Schüler erklärt zwar: „Ja, wenn man, äh, wenn man weiß, was man gut lernt, dann, ähm// oder wie man gut lernt, ähm, dann, macht man das natürlich auch so und nicht anders“ (47_LI38), bisher aber fehlte es ihm an der Vermittlung von Lernstrategien. In diesem Zusammenhang berichtet Colin von einer Stunde im Biologieunterricht, in der er zusammen mit seinen Mitschülerinnen und -schülern einen Selbsttest zum Ermitteln des eigenen Lerntyps durchführte:

> S: […] Wir hatten jetzt, äh, in Bio, ähm, das Gehirn und dann, äh, ähm, (-) wie man am besten lernen kann. (*mhm*) Und dann haben wir das alles durchgenommen, mit so verschiedenen Texten und so. (*mhm*) Und erst da, also, das war vor nem Monat oder so, erst da hab ich wirklich gemerkt, äh, ähm, was ich gut kann. Es gibt ja mit „Sehen“, „Hören“, (*mhm*) „Anfassen“ (*mhm*) und „Lesen“ (*mhm*), ähm, und dann war da so’n, äh, ja, so’n Achsenkreuz, hm, ähm, da haben wir das so eingegeben und dann hat man das ganz gut gesehen. Und dann, wenn man das weiß oder wenn man das vorher weiß, ist das natürlich besser, (*mhm*) weil// dann, äh, kann man sich auf diese Lernart spezialisieren (*mhm*) beziehungsweise, ja, einfach, ähm, drauf konzentrieren (*mhm*) und, ähm, ja. (47_LI38)

Colin war sich seines Lerntyps bis zur besagten Biologiestunde kaum bewusst. Dass er trotz Lernaufwand keine Erfolge beim Spanischlernen erzielte, führte bei ihm zu einer Haltung der Hilflosigkeit. Diese konnte er auch nicht durch seine im Rahmen der Portfoliopraxis durchgeführten Reflexionsaktivitäten überwinden, weil es ihm hierfür an Strategienwissen mangelt.

Ich lern das, was ich lernen muss

Im Interview berichtet Colin, dass er erst über die Selbsteinschätzung im ePortfolio in der Lage war, seine spanischsprachigen Fertigkeiten wahrzunehmen:

> S: Ja, also, bis jetzt hab ich das immer, also bis wir da dran waren, (*mhm*) hab ich das immer nicht so gemerkt, (*mhm*) aber, äh, ich mein// ich habe ja eben schon gesagt,

dass// Hm, da hat man das erst zum ersten Mal gesehen, was man wirklich kann, (*mhm*) ähm, dass man jetzt schon, äh, sich unterhalten kann, (*mhm*) und, ähm, dass, ja// (-)

I: Und wusstest du das vorher nicht?

S: Nö.

I: Nee?

S: Nee. (47_LI28-32)

Colin erklärt, warum es im Spanischunterricht oft so schwer ist, sich seiner Fertigkeiten bewusst zu werden: Scheinbar fehlt es an Anwendungsmöglichkeiten für das Erlernte; stattdessen werden neue Lerninhalte vorgegeben.

S: […] Spanisch kann ich, ähm, macht mir mehr oder weniger Spaß (*mhm*) und, ähm// Aber man, man weiß halt nicht so genau, ähm, was man wirklich kann. (*mhm*) Also, die einzelnen Sachen nimmt man durch und dann hat, dann kann man das, (*mhm*) aber benutzt man ja meistens nicht noch mal. (*mhm*) Und da, wenn man das jetzt so sieht, (*mhm*) was ich kann, was ich nicht kann, (-) ist das schon gut. (47_LI32)

Indem Colin erklärt, dass die Lerninhalte im Spanischunterricht durch Vermittlung verinnerlicht werden, setzt er *Input* mit *Output* gleich. Im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt sich, was sich in diesem Zitat bereits andeutet: Colin konzentriert sich auf das im Spanischunterricht vorgegebene Lernpensum, nicht auf seinen individuellen Lernbedarf. Darin spiegeln sich die realistischen Gegebenheiten schulischen Fremdsprachenlernens wider. Hierzu heißt es weiter:

I: […] Ähm, was bedeutet das für dich und dein Lernen, zu wissen, was du kannst und was du noch nicht so gut kannst? Ist dir das wichtig oder ist dir das nicht so wichtig, das zu wissen?

S: Hm, ((lacht)) nicht so wichtig.

I: Nee?

S: Nee, weil, ähm// ich lern das, was ich lernen muss (*mhm*) und, ((lacht)) ähm, dann, äh// Also, es war natürlich gut, das, ähm, zu sehen, (*mhm*) was man kann, also, so, verschiedene Sachen, ähm, um das einfach mal so klarzustellen (*mhm*) und so, zu sehen, was man überhaupt kann und was man eigentlich nicht kann und was man in den paar Jahren, wo man Spanisch gemacht hat, ähm, was man da gelernt hat, (*mhm*) das zu sehen. Ähm, aber, äh, das, wo ich jetzt alles nicht angeklickt hab, (*mhm*) ähm, hab ich jetzt auch nicht weiter angeguckt. (*mhm*) (47_LI23-26)

Zwar wird sich Colin durch die Selbsteinschätzung seiner Fertigkeiten und ihrer Entwicklung bewusst und kann sich darüber freuen, aber die Sicht auf sein Spanischlernen bleibt ohne Einsicht. Der Schüler kann oder will den Zusammenhang zwischen der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten und einem ausbleibenden Lernerfolg nur bedingt herstellen. Deshalb bleibt seine Reflexion auf der Handlungsebene ertraglos. Allerdings räumt er ein, dass seine Mitschülerinnen und Mitschüler vielleicht mehr von der Selbsteinschätzung profitieren werden:

S: Natürlich, der ein oder andere wird sich da ransetzen und, ähm, gucken: „Ja, was kann ich noch nicht so gut?“ (*mhm*) Weil// das sieht man ja auch gut, (*mhm*) was man,

> äh, verschiedene Sachen, äh, was man kann, was man nicht kann, (*mhm*) und der ein oder andere wird sich da bestimmt hinsetzen und, ähm, wird gucken: „Ja, das kann ich noch nicht so sehr, äh, mach ich das noch mal nach." (47_LI36)

Warum Colin für sich ausschließen kann, sich seinem durch die Selbsteinschätzung ermittelten individuellen Lernbedarf zu widmen, klärt sich im weiteren Verlauf des Interviews, als es um die Wahrnehmung von Fortschritten geht.

Ich glaub nicht, das Fortschritte mich anspornen

Beim Betrachten eines vor sechs Monaten gespeicherten Lerndokuments, fällt es Colin schwer, seine seitdem vollzogenen Fortschritte zu erkennen. Dabei handelt es sich um Beispielsätze, in denen der Schüler eine neue Zeitform, das Perfekt, anwendet:

> I: Würdest du sagen, es hat sich was verändert? Oder würdest du sagen, es ist gleich geblieben mit deinem Spanisch?
>
> S: ((lacht)) Ich glaub, es ist gleich geblieben.
>
> I: ((lacht)) Meinst du?
>
> S: Ja. (13)
>
> I: Wenn du jetzt heute noch mal Sätze schreiben müsstest (*ja*) mit dem *Pretérito Perfecto*, würdest du das dann genauso machen oder würdest du das ganz anders machen?
>
> S: ((lacht)) Ich glaub, ich würd das genau so machen.
>
> I: Ja?
>
> S: Ja. (47_LI57-64)

Erst als Colin ein anderes Lerndokument öffnet, in diesem Text geht es um das Beschreiben von Freizeitaktivitäten und Hobbys, gelingt es ihm, seinen vollzogenen Fortschritt wahrzunehmen. Zunächst klappt das nur mühsam, schließlich ist Colin durch den gemeinsamen Rückblick auf seinen damaligen Lernstand aber sogar in der Lage, konkrete Fertigkeiten zu benennen, die er im Spanischen seitdem erworben hat.

> S: Hm, also ich glaube, ähm, ähm, die, ähm, (-) ja, (-) also, ich glaub das ist, ähm, besser ge// (*mhm*), nee, also, ich glaub, ich hätt// ich würde jetzt die gleiche, äh, Form und die gleichen, äh, Ansätze, aber vielleicht bisschen, bisschen mehr schreiben, (*mhm*) was, (-) wann ich das mache (*mhm*) und wie und warum und weshalb und wo und so. (*mhm*) Also, das hat sich dann ja schon ein bisschen erweitert.
>
> I: Und das merkst du auch?
>
> S: Joa, n'bisschen. (-)
>
> I: Mhm. Und wie findest du das Gefühl, wenn man merkt, dass man Fortschritte macht? Findest du das gut? Oder ist dir das egal? Oder ist es nicht so gut? Oder//

> S: Nee, ist gut. Da, ähm, äh, kann ich, ja// Das ist, ist natürlich schön, wenn ((lacht)) man das sieht, (*mhm*) dass man irgendwie vor einem Jahr oder so konnten wir ja nur, ähm, (-) nur so irgendwie einfache Sätze, wie, äh, „Ich heiße“, (*mhm*) „Ich bin“, (*mhm*) „Mir geht’s“ (*mhm*) und so. Äh, und jetzt, ähm, können wir schon kleine Geschichten erzählen. (*mhm*) (47_LI74-78)

Auch wenn Colin die Wahrnehmung seiner Lernentwicklung gefällt, ähnlich wie bei der Selbsteinschätzung bleibt für ihn der Rückblick auf das eigene Lernen ohne Ertrag auf der Handlungsebene. Das weiß Colin ganz offen zu begründen:

> S: Aber ich glaub nicht, dass mich das anspornt. ((lacht)) Also, das ist natürlich schön, (*mhm*) aber, ähm, irgendwie, dass ich jetzt, ähm, sage: „Ja, das ist cool. Ich w// mach jetzt immer so weiter. Ich will weiterkommen“, oder so. Ist bei mir nicht! (47_LI80)

Ziele in der Schule verfolgen, nicht zuhause

Colin hätte im Spanischunterricht gerne noch regelmäßiger mit dem ePortfolio gearbeitet (47_AF3). Im Interview erklärt der Schüler, warum:

> S: Ja, wir waren, wir waren da ja nicht oft dran, (*mhm*) an dem PC oder in dem Programm und, ähm// […] Aber, ähm, wenn man, wenn man da öfters dran ist, und, ähm, wenn ich da, ähm, (-) ja, wenn ich das dann verfolge, weiter verfolge und dann immer wieder aktualisiere, (*mhm*) ähm, und […] dann, ähm, sieht man natürlich// Das, das geht immer weiter nach vorne und das ist schön. Und dann, wenn ich dann ganz vorne bin, hab ich auch mein Ziel erreicht. (*mhm*) Und, äh, das spornt dann natürlich auch an, wenn man irgendwie überhaupt kein’ Bock mehr hat, aber kurz davor ist, ähm, das zu können, (*mhm*) aber, ja, so. (47_LI44)

Dass Colin nach eigenem Empfinden mehr von der Portfoliopraxis profitieren würde, wenn diese häufiger stattfände, zeigt, dass er – zumindest bei kurzfristig zu erreichenden Zielen – scheinbar doch an die motivierende Wirkung von Lernerfolgen glaubt. Damit ließe sich vermuten, dass er verstärkt außerschulisch mit seinem ePortfolio gearbeitet hat. Im Interview aber erzählt der Schüler: „Zuhause hab ich mir das auch ni// nur ein Mal, (*mhm*) glaub ich, angeguckt, (*mhm*) ähm, und, ähm, dann hab ich das nicht so weiter bearbeitet“ (47_LI44). Colin erklärt, dass er grundsätzlich lieber in der Schule arbeitet und lernt als zuhause:

> S: […] Aber wenn, wenn wir das noch mal durchnehmen und, äh, in der Schule, und das wiederholen, (*mhm*) und vielleicht dann noch mal wiederholen// (*mhm*) das macht Spaß und das ist auch, ja, ähm, hilfreich. (*mhm*) Also, ich kann so besser lernen, dann. (*ja*) (47_LI42)

Es fällt Colin schwer, sein Lernen zu initiieren, deshalb möchte der Schüler mit dem ePortfolio lieber nur in der Schule arbeiten und darüber hinaus auch seine durch Selbsteinschätzung und Reflexion ermittelten Lernziele nicht zuhause, sondern im Unterricht weiter verfolgen.

5.5.5 Fallanalyse: Linn

Erstmal würd ich, ähm, halt sagen, dass das eine Online-Seite ist für Schüler. Ähm, ich glaub das ist ja für Spanisch und Englisch. Ich bin mir nicht sicher jetzt. (mhm) Ähm, dass es halt für Sprachen eine Online-Seite ist, wo man, ähm, äh, sein Können oder seine, (-) seinen Sprachenstand so, ähm, wo man sich selber einschätzen kann, (mhm) wo man selber sich Ziele setzen kann, (mhm) und wo man, ähm, eigene Arbeiten für sich oder halt für seinen Tutor, also präsentieren kann, (mhm) und, ähm, auch halt eigene Erfahrungen eintragen kann, (-) und, ähm, halt, ähm, mehr über sein Lernverhalten auch, ähm, herausfinden kann. (mhm) Ja. (39_LI68)

Linn hat ihr ePortfolio gewissenhaft geführt: Es enthält eine realistische Selbsteinschätzung, Listen mit eigenen Vorhaben bzw. Zielen, die sie bei der Selbsteinschätzung ermittelt hat, und eine Reihe von Lerndokumenten von formal und inhaltlich guter Qualität. Die Reflexionstexte der Schülerin zeichnen sich weniger durch Reflexionstiefe, als durch einen beschreibenden, fast schon narrativen Stil aus. Sie hat kaum Strategien beschrieben, dafür berichtet die zielorientierte Schülerin von erbrachten Lernerfolgen, wie ihre Teilnahme am Fremdsprachenwettbewerb, bei dem sie ein sehr gutes Ergebnis erzielte.

Man lernt für den Erfolg

Zielorientierung hat für Linn eine sinnstiftende Bedeutung; Lernziele sind für sie der Dreh- und Angelpunkt des Lernens und die Grundlage ihrer Motivation: „Und, ähm, ich denke mal// das ist wichtig, auf jeden Fall, seine eigenen Ziele sich zu setzen und// damit man auch weiß, wofür man arbeitet" (39_LI50). Linn hat in ihrem ePortfolio deshalb eine lange Liste mit Lernzielen zu allen Fertigkeiten angelegt. Das Erreichen von Lernzielen ist für Linn aber auch mit dem Wunsch nach Erfolg verbunden: „Oder wenn man sich für ne Arbeit vorbereiten muss, dann lernt man ja eigentlich auch für den Erfolg" (39_LI40). Findet keine Leistungsüberprüfung statt, erscheint der Schülerin das Lernen ziellos.

S: […] Und, ähm, halt, dass man ein Ziel hatte, wofür man lernt, weil, ähm, manchmal so bei andern Sachen, ähm, zum Beispiel wenn Vokabeln gelernt werden sollen, denn aber doch gar keine Vokabelteste geschrieben werden, oder so. […] (9_LI40)

Linns Wunsch nach Erfolg bewirkt, dass sie das Verfolgen ihrer eigenen Ziele, die sie im ePortfolio gespeichert hat, dem Erreichen von Fremdzielen unterordnet. Das erklärt die Schülerin im Zusammenhang mit der Bedeutung des angegebenen Zeitpunkts, zu dem sie ihre individuellen Lernziele erreichen will:

I: Und, ähm, richtest du dich nach dem Zeitpunkt? Oder ist dir das nicht so wichtig, was du da jetzt angegeben hast?

S: Nee, also//

I: Was bedeutet das jetzt so?

> S: Eigentlich ist mir das gar nicht so wichtig, weil ich, ähm, das lerne, was wir halt in der Schule gerade machen. (*mhm*) Und, ähm, wenn// Das ist ja auch nicht gerade so leicht. (*mhm*) Und wenn mir das dann etwas leichter fällt, dann könnte man sich vielleicht auf die anderen Sachen konzentrieren, (*mhm*) aber erstmal halt den Schulstoff (*mhm*) haben. (39_LI53-56)

Dass Linn ihre individuellen Lernvorhaben denen des Spanischunterrichts unterordnet, hängt nicht nur mit ihrem Wunsch nach Erfolg durch Fremdbewertung zusammen, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews herausstellt. Die Planung und Umsetzung individueller Ziele hängt schließlich auch unmittelbar mit der Fähigkeit zusammen, die eigenen Fertigkeiten zu beurteilen.

Ich kann mich selber gar nicht einschätzen

Bei der Selbsteinschätzung wurde sich Linn erstmals der Unterteilung von Sprache in Fertigkeiten bewusst: „Ich wusste auch gar nicht, dass es so viele verschiedene Bereiche gibt, die man wissen muss oder lernen muss" (39_LI28). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten war für die Schülerin nicht nur neu und ungewohnt, sondern auch mit einigen Schwierigkeiten verbunden:

> S: Ja, ich fand es eigentlich ganz gut, nur, ähm, (-) mir hat das nicht so viel geholfen, weil, ähm, ich eigentlich mich selber gar nicht so einschätzen kann im Spanischen, weil ich gar nicht so genau weiß// weil vielleicht hätt// hätten da so// ich weiß nicht, ob man das so für jede verschiedene, ähm, Stufe so// es gibt ja irgendwie E1, E2 oder irgendwie so was. (*mhm*) Und ob man da auch, ähm, Beispiele hätte setzen können, um zu schauen, ob man das überhaupt schon versteht oder// weil sonst weiß man ja manchmal gar nicht, was da jetzt genau mit gemeint ist, wenn man (*mhm*) diese verschiedenen Gebiete noch gar nicht so richtig kennt. (*mhm*) (39_LI4)

Trotz ihrer Schwierigkeiten im Umgang mit den Kompetenzbeschreibungen konnte Linn die Einschätzung ihrer Leistungen gut bewältigen. Dafür entwickelte die Schülerin zwei Strategien:

> S: Also, ich fande das, ähm// bei den Einschätzungen fand ich das besser zu zweit, weil dann konnte man mit dem andern noch mal in Ruhe reden, was man zum Bei// was da jetzt so Beispiele für wären, zum Beispiel// haben wir darüber geredet. (39_LI16)

Im Team suchte Linn selbst nach Beispielen zu den Kann-Beschreibungen, anhand derer sie ihre Spanischkenntnisse überprüfte. Darüber hinaus war es der Schülerin eine Hilfe, ihre Selbsteinschätzung durch die Rückmeldung der Lehrperson abzusichern: „Man hat ja auch da seinen Tutor (*mhm*) und, ähm, dem kann man ja auch die Sachen dann freigeben und der kann ja dann auch noch mal seinen Kommentar dazu abgeben" (39_LI28).

Wenn ich lerne, dann merke ich das auch

Im Interview betrachten wir ein im Dossier gespeichertes Lerndokument. Linn hatte den spanischen Text, in dem sie ihre Hobbys beschreibt, fünf Monate

zuvor geschrieben und im ePortfolio gespeichert. Während der Betrachtung erkennt Linn sofort ihren seitdem vollzogenen Lernfortschritt und benennt diesen:

> I: Was denkst du jetzt, wenn du dir das so anguckst?
>
> S: Ja, das ist noch so nen bisschen anfängerisches Spanisch, mehr als// Also, ich denke mal jetzt// das ist ja jetzt auch schon, äh, über fünf Monate her (*mhm*), dass wir jetzt auch schon viel besser Spanisch beherrschen, als vor den fünf Monaten// (*mhm*) und vielleicht die einzelnen Sportarten vielleicht mehr beschreiben könnten, wenn man nen bestimmtes Vokabular, ähm, noch mehr hat. Also, hat man ja jetzt auch inzwischen schon. (39_LI59-60)

Der Schülerin fällt es grundsätzlich nicht schwer, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen, wie sie im weiteren Verlauf des Interviews berichtet:

> S: […] Das sieht man ja immer, wenn man so sich alte Sachen anguckt, (*mhm*) dass man in der Schule Fortschritte gemacht hat, so von eins plus eins bis jetzt Satz des Pythagoras, zum Beispiel, und (*mhm*) hier halt jetzt von *Hola* bis, halt, bis jetzt zu den, äh, Hobbys und zu, äh, den einzelnen Ländern schon und so was.
>
> I: Das heißt, das bemerkst du immer mal so zwischendurch? (*ja*) Oder musst du dich (*Nein, also//*) da zwischendurch dran erinnern?
>
> S: Man kann ja auch, ähm, mal im Buch mal zurückblättern, (*mhm*) zum Beispiel. Und wenn man dann im Buch zurückblättert, dann, ähm, merkt man ja schon, dass man früher richtig Schwierigkeiten hatte, die Texte, (*mhm*) die da waren, zu verstehen. (*mhm*) Und jetzt liest man die so einigermaßen flüssig durch, sag ich mal. (*mhm*)
>
> I: Das heißt, du merkst// Würdest du sagen, dass du beim Lernen regelmäßig merkst, dass du Fortschritte machst oder nicht so oft?
>
> S: Ja, wenn ich lerne, dann merk ich das auch. (39_LI61-66)

Die erfolgsorientierte Schülerin betont immer wieder, dass sie ihre Leistungen gerne präsentiert: „Und da hab ich irgendwie dann nicht so viel Spaß dran, wie an nem öffentlichen Erfolg“ (39_LI40). Weil für die Schülerin beim Fremdsprachenlernen die Öffentlichkeit ihrer Erfolge im Vordergrund steht, berührt sie die Arbeit mit ihrem ePortfolio als privates Lerninstrument zur Reflexion ihrer fremdsprachlichen Leistungen und Lernfortschritte weniger stark. Zudem initiiert Linn ohnehin regelmäßig einen Rückblick auf ihren Lernprozess, um sich ihrem Leistungszuwachs in allen schulischen Fächern bewusst zu werden: „Das ist ja auch dann so nen Gefühl, dass man so was dazugelernt hat, (*mhm*) dass man halt Erfolg hat. (*mhm*) Und ich denk mal, Erfolg ist immer was, was man gut findet“ (39_LI30). Was die Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fortschritte betrifft, nutzte Linn die Arbeit mit ihrem ePortfolio also als eine Strategie von vielen.

Ich lern immer unterschiedlich

Linns Texte zur Strategienverwendung zeugen von einer geringen Reflexionstiefe. Die Schülerin berichtet ausführlich, was und warum sie etwas gelernt hat, beschreibt dabei aber kein konkretes Vorgehen. Das zeigt ein Auszug aus ihrem ePortfolio über das Erlernen einer neuen Zeitform, dem Perfekt:

> Pretérito Perfecto
>
> Ich habe die neue Zeitform schon vor vielen anderen aus unserer Gruppe gelernt. Da ich beim Sprachenwettbewerb unsere Klasse mit anderen vertreten musste. Um mit der Jury reden zu können, musste ich auch in der Vergangenheit sprechen können. Mir ist das Lernen in dem Fall sehr leicht gefallen. Ich denke, dass diese Zeitform auch nicht allzu schwierig ist. Ich habe die Hilfsverben auswendig gelernt und die Regel mit -ado und -ido schnell begriffen. Das einzige was noch nicht so gut klappt, sind die unregelmäßigen Verben. Also ich finde die Zeitform toll. (39_PMS_22.5.08)

Dass Linn keine konkreten Lernstrategien beschreibt, begründet sich in ihrem Geltungsmotiv. Sie strebt es an, bessere Leistungen zu erbringen als andere – z. B. durch einen möglichst authentischen Sprachgebrauch –, deshalb ist das Ziel auch wichtiger, als der Weg dorthin: „Also, vielleicht, äh, lern ich Grammatik anders als Vokabeln oder so“ (39_LI38). Für das Erreichen ihrer Ziele verwendet Linn verschiedene Strategien: „Also, ich lern eigentlich immer unterschiedlich“ (39_LI38). Dass sie im ePortfolio von ihrer Strategienverwendung berichtet, wenn auch nur oberflächlich, empfindet sie trotzdem als hilfreich:

> S: Ja, fin// also, ich finde das gut, auch mit diesen, ähm// dass man das da noch mal aufschreiben kann mit diesem *Pretérito Perfecto*, weil ich sowieso Gramma// Grammatik weder im Deutschen noch im Spanischen gut beherrsche. Und wenn man sich dann noch mal öfter so die Gedanken drüber macht und das ja auch noch mal <u>nachlesen</u> kann, ähm, find ich das ganz gut, weil, ähm// so lernt man ja halt die Zeitenformen, zum Beispiel jetzt da im Beispiel. Und man kann sich das da noch mal angucken und noch mal sehen, wie man das gelernt hat. (*mhm*)

Für Linn haben die Reflexionstexte im ePortfolio, genau wie die Durchsicht des Spanischlehrbuchs, die Funktion einer Gedächtnisstütze. Sie ermöglichen ihr einen Rückblick auf bereits Gelerntes und besondere Lernereignisse. Der Blick zurück fokussiert dabei weniger konkrete Strategien, als vielmehr eine Beschreibung der Lernanlässe selbst und daraus hervorgegangenen Erfolgen.

5.5.6 Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Nach der Fallanalyse erfolgt der Fallvergleich. Dieser ermöglicht das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten, um fallübergreifend Faktoren zu ermitteln und Ursachen zu identifizieren, welche eine ertragreiche Förderung autonomen Lernens durch die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Hierzu werden die Ergebnisse der Fallanalysen kategoriengeleitet dargestellt. Das ge-

schieht zur besseren Übersichtlichkeit zunächst stark verkürzt in tabellarischer Form, anschließend erfolgt die ausführliche Darstellung des Fallvergleichs.

Tabelle 5-1: Fallvergleich zum Ertrag der Portfoliopraxis für das autonome Lernen

Kira	Luka	Derya	Colin	Linn
Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen				
Selbstbewusstsein stärken, Motivation entwickeln	positivere Wahrnehmung der eigenen Leistung und Entwicklung	positivere Wahrnehmung der eigenen Leistung und Entwicklung	positivere Wahrnehmung der eigenen Leistung und Entwicklung	erfährt Bestätigung und Motivation durch öffentliche Lernerfolge
Ertrag: Bewusstheit über Lernfortschritte				
Fortschritte benennen und als Lernerfolge wahrnehmen	Erfolge und positive Einstellung begünstigen das Wahrnehmen von Fortschritten	Erfolglosigkeit behindert den Blick auf die eigenen Fortschritte	Erfolglosigkeit behindert den Blick auf die eigenen Fortschritte	auch außerhalb der Portfoliopraxis regelmäßiger Rückblick auf die eigenen Lernerfolge
Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten				
Lernstand und Lernbedarf ermitteln, entsprechend handeln	Kann-Beschreibungen selbst formulieren und erworbene Fertigkeiten im Dossier darstellen	Lernstand wahrnehmen, Lernbedarf dennoch von Vorgaben abhängig machen	Lernstand wahrnehmen, Lernbedarf dennoch von Vorgaben abhängig machen	Fertigkeiten kennen lernen, Teamwork und Lehrerfeedback als Hilfsstrategien zur Selbstbeurteilung
Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien				
Reflexion wirkt identitätsstiftend	differenzierte Reflexion, anderen Lerntipps geben	über mangelndes Strategienwissen berichten	offener Umgang mit Schwächen	sich an Lernerfahrungen und -ergebnisse erinnern
Ertrag: Ziele und Planung des Lernens				
Mitbestimmung der Unterrichtsziele	eigene Ziele geraten in Vergessenheit	Erstellen eines Zielbilds als Visualisierungsstrategie	Formulierungen aus der Defizitperspektive	Unterordnung eigener Ziele zugunsten des Erfolgs

Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Fremdsprachenlernende durch die Arbeit mit ePortfolios darin unterstützt werden können, ihre erbrachten Leistungen bewusst wahrzunehmen und zu wertschätzen. Der Fall Kira zeigt, dass das besonders auf Schülerinnen und Schüler zutrifft, die zwar leistungsstark sind, sich aber dennoch unsicher bezogen auf ihre Lernerfolge fühlen: Lernprozessdokumentation und Selbsteinschätzung bieten Gelegenheit für eine realistische Auseinandersetzung mit dem eigenen Entwicklungsstand. Dadurch sind Lernende nicht länger abhängig von Fremdbeurteilung, sondern machen sich selbst ein Bild ihres Könnens, was als befriedigend und beruhigend empfunden wird. Decken sie hierbei ihren individuellen Lernbedarf auf, kann dies dazu motivieren, von sich aus aktiv zu werden, um Wissenslücken zu schließen.

Anders verhält es sich bei leistungsstarken, aber erfolgsorientierten Schülerinnen und Schülern, wie der Fall Linn zeigt. Die Schülerin gibt sich mit der Auseinandersetzung ihrer Leistungen im ePortfolio nicht zufrieden; sie bevorzugt öffentliche Erfolge. Diese erzielt sie in Hausarbeiten, Tests und durch gemeinsame Projekte mit der Lerngruppe, z. B. die Aufführung eines Theaterstücks bei einem Fremdsprachenwettbewerb, auf die sie sich intensiv vorbereitet und von denen sie in ihren Reflexionstexten ausführlich berichtet.

Die Fälle Derya, Luka und Colin zeigen, dass eine Positivierung des Blicks auf das eigene Fremdsprachenlernen und seine Entwicklung auch für Schülerinnen und Schüler im mittleren bis unteren Leistungsbereich gelten kann. Besonders die Selbsteinschätzung führt zu einer Art „Versöhnung“ mit der eigenen Leistungsschwäche, eben weil hierbei Stärken sichtbar werden und nicht mehr nur das fehlende Wissen hervorgehoben wird. Die Lernprozessdokumentation ist hierfür ebenfalls ergiebig, allerdings etwas weniger stark, weil sich bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern nicht alle im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente für das Nachzeichnen eines positiven Entwicklungsverlaufs eignen. Es überwiegen dennoch Zufriedenheit und Stolz beim Betrachten der geleisteten Arbeit – im Fall Colin allein deshalb, weil überhaupt etwas erreicht wurde.

Schülerinnen und Schülern, denen es grundsätzlich schwer fällt, den Blick auf sich selbst und die eigene Entwicklung zu lenken, weil sie sich am Kollektiv der Lerngruppe, an der Lernzeit oder an vermittelten Unterrichtsinhalten im Sinne einer *Input-Output*-Gleichsetzung orientieren, können in Portfoliogesprächen eine zusätzliche Unterstützung bei der Wahrnehmung vollzogener Entwicklungen und erbrachter Leistungen erfahren. Das haben v. a. die Fälle Derya und Colin gezeigt.

Ertrag: Bewusstheit für Lernfortschritte

Eine im Rahmen der Portfoliopraxis bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Lernfortschritten hängt unmittelbar mit dem individuellen Lernerfolg und seiner Bedeutung für die Lernenden zusammen: Der Fall Kira zeigt, dass sich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bei Verunsicherung über das eigene Vorankommen beim Fremdsprachenlernen mit der Betrachtung ihrer im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente vergegenwärtigen, was sie schon alles geleistet haben. Ein Rückblick auf die erreichten und im Dossier dokumentierten Fertigkeiten liefert den Beweis für erbrachte Erfolge. Erst dadurch werden diese spürbar real und münden in positivem Erfolgserleben.

Ganz anders verhält es sich bei Fremdsprachenlernenden, die regelmäßig von sich aus Erfolgserlebnisse suchen, wie der Fall Linn verdeutlicht. Die Schülerin konnte im Rahmen der Portfoliopraxis nur bedingt von der Dokumentation ihrer Lernprozesse profitieren: zum einen, weil die Privatheit ihres ePortfolios zu einem weniger intensiven Erfolgserleben führt als öffentliche Erfolge, zum anderen, weil Linn ihre Lernprozesse bewusst wahrnimmt, auch ohne diese zu dokumentieren. Weil erfolgsorientierte Schülerinnen und Schüler stetig nach Anerkennung und Bestätigung suchen, finden sie diese gerade außerhalb der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht.

Die beiden Fälle Colin und Derya verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Fähigkeit, Lernfortschritte bewusst wahrzunehmen maßgeblich von ihrer Erfahrung mit positiven Lernerfolgen beeinflusst werden: Leistungsschwäche und Erfolglosigkeit behindern den Blick auf die eigenen Fortschritte. Der Fall Luka untermauert dieses Ergebnis: Der Schüler nimmt bedingt durch seine meist guten Lernerfolge eine positive Erwartungshaltung in Bezug auf das Erreichen von Fortschritten ein. Im Vergleich zu Schülerin Kira, die sich vor Beginn der Portfoliopraxis trotz sehr guter Leistungen unsicher in Bezug auf ihre Lernerfolge zeigte, verdeutlicht der Fall Luka aber auch, dass Fremdsprachenlernende, die davon ausgehen, Fortschritte zu machen, weil sie eine zuversichtliche Einstellung in Bezug auf die eigene Entwicklung einnehmen, Fortschritte tatsächlich eher wahrnehmen können. Auch der Fall der selbstsicheren Schülerin Linn bestätigt dieses Ergebnis.

Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten

Die im Rahmen der Portfoliopraxis regelmäßig durchgeführten Selbsteinschätzungen fördern bei Schülerinnen und Schülern die bewusste Wahrnehmung von erreichten fremdsprachlichen Fertigkeiten. Das mündet in der Ermittlung des individuellen Lernbedarfs. Besonders bei Schülerinnen und Schülern mit einem

starken Leistungsmotiv führt dies vermehrt zu autonomen Lernhandlungen, was am Fall Kira deutlich wird.

Weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, das zeigen die Fälle Colin und Derya, richten sich in ihren Lernhandlungen ausschließlich nach Lernvorgaben von außen. Sie setzen sich auch im Rahmen der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht weniger intensiv mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinander. Es fällt diesen Schülerinnen und Schülern deshalb schwer, einen Zusammenhang zwischen der weniger stark ausgeprägten Bewusstheit über ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten und einem ausbleibendem Lernerfolg herzustellen. Dies geschieht möglicherweise auch aus Selbstschutz.

Dass es in der Selbsteinschätzung nicht mehr länger um Fertigkeiten geht, die sie bisher nicht erreicht haben, sondern darum, was sie tatsächlich können, ist für viele Schülerinnen und Schüler neu und erfordert ein Umdenken. Eine positive Erfolgserwartung und der Glaube an die eigene Handlungsfähigkeit begünstigen das, wie der Fall Luka zeigt: Der Schüler erstellte mental eine Checkliste, anhand derer er seine erreichten Fertigkeiten überprüfte. Über das dabei ermittelte Können formulierte er seine eigenen Deskriptoren in Form von Kann-Sätzen. Den Beweis seines Könnens lieferte er durch ein entsprechendes Lerndokument im Dossier des ePortfolios.

Schülerinnen und Schüler wie Linn, die regelmäßig die Bestätigung aus Lernerfolgserlebnissen suchen, geben sich mit einem solchen Vorgehen nicht zufrieden. Sie überprüfen die eigenen Fertigkeiten durch Selbstüberprüfung *und* Fremdbeurteilung. So kontrollierte Schülerin Linn das Ergebnis ihrer Selbstbeurteilung zum einen anhand des Lehrbuchs, zum anderen bat sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler um Rückmeldung in gemeinsamen Gesprächen bzw. forderte das Feedback der Lehrperson über die Tutorfunktion des ePortfolios an.

Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien

Die im Rahmen der Portfoliopraxis durchgeführte Reflexion über Lernstrategien unterstützt die bewusste Wahrnehmung der eigenen Strategienverwendung. Der Wert einer solchen Bewusstwerdung liegt nicht unbedingt in der Optimierung der Strategienverwendung, sondern bereits in der Bewusstwerdung selbst: Am Fall Kira zeigt sich, dass die Wahrnehmung des eigenen Handelns als identitätsstiftend bewertet wird. Das betrifft besonders Schülerinnen und Schüler, die dem Erlernen der Zielsprache aus persönlichen Motiven heraus eine enorme Bedeutung zuschreiben. Im Fall Kira resultiert dies aus der gelegentlichen Kommunikation mit spanischsprachigen Familienmitgliedern.

Als anstrengend hingegen wird die Reflexion über Lernstrategien und ihre Verwendung empfunden, wenn diese weder als identitätsstiftend noch als notwendig für das eigene Vorankommen empfunden wird. So zeigt der Fall Luka,

dass eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess nur dann ergiebig ist, wenn beim Lernen Schwierigkeiten auftreten und die Entwicklung stagniert. Bewerten Schülerinnen und Schüler den Verlauf ihrer fremdsprachlichen Lernprozesse positiv, wird Reflexion als langweilig und unnötig empfunden, weil sie diese Prozesse verlangsamt oder unterbricht.

Die Fallanalysen haben ergeben, dass sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in ihren Reflexionstexten verstärkt mit Lernschwierigkeiten auseinandersetzen. So thematisiert Colin immer wieder Verständnisprobleme und benennt seine Schwächen. Derya äußert in ihren Reflexionstexten ihr mangelndes Strategienwissen und den Wunsch einer intensiveren Strategienvermittlung im Spanischunterricht.

Weniger um die Strategienverwendung beim Fremdsprachenlernen, als um Lernereignisse geht es im Fall Linn. Für die Schülerin stehen dabei die Lernergebnisse dieser Ereignisse im Vordergrund, nicht die Wege, die sie auf dem Weg dorthin beschreitet. Eine Verschiebung der Betrachtung von Produkt zu Prozess hat die erfolgsorientierte Lernerin im Rahmen der Portfoliopraxis nicht vollzogen. Anders verhält es sich im Fall Luka, der – je nach der empfundenen Notwendigkeit einer Strategienreflexion – eine enorme Reflexionstiefe erreicht. Dabei unterscheidet er zwischen Strategien, die beim kollektiven Fremdsprachenlernen im Unterricht verwendet werden, und Strategien, die er beim Üben zuhause anwendet. Darüber hinaus formuliert er in seinen Reflexionstexten Tipps für die individuelle Strategienverwendung; der an Kommunikation interessierte Schüler geht so seinem Bedürfnis nach Austausch mit seinen Mitschülerinnen und -schülern nach.

Ertrag: Ziele und Planung des Lernens

Im Rahmen der Portfoliopraxis haben die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernziele formuliert und das Erreichen durch Selbsteinschätzungen regelmäßig überprüft. Innerhalb der analysierten Fälle finden sich dennoch wenige Hinweise auf eine außerschulische Umsetzung dieser Ziele; mit Ausnahme der Schülerin Kira. Sie formulierte Ziele zu konkreten Kommunikationsabsichten – bedingt durch ihre familiären Verbindungen zur spanischen Sprache und Kultur – und teilte diese via Tutorfunktion der Lehrkraft mit. Sie tat das mit der Intention, ihre individuellen Lernziele zu Unterrichtszielen werden zu lassen, nutzte ihr ePortfolio also als Instrument der Mitbestimmung und Partizipation. Parallel dazu verfolgte die intrinsisch motivierte Schülerin ihre Lernvorhaben außerhalb des Unterrichts, was schließlich zum Erreichen ihrer Ziele führte.

Dass die eigenen Lernziele im Unterricht aufgegriffen werden, beabsichtigte auch Colin bei der Planung seiner Vorhaben, allerdings verfügte er, anders als

Kira, nicht über entsprechende Strategien, seine Ziele auch außerhalb des Unterrichts zu erreichen. Am Fall des leistungsschwachen Schülers zeigt sich, dass eine wesentliche Voraussetzung für die individuelle Lernplanung die Bewusstheit über bereits erreichte Fertigkeiten ist. Bei Colin führte der Mangel an Bewusstheit dazu, dass er anstelle von konkreten Zielen formulierte, welche Fehler er zukünftig vermeiden will.

Schwierigkeiten beim Formulieren ihrer Ziele hatte die ebenfalls leistungsschwache Derya: Die Schülerin erstellte mithilfe der Selbsteinschätzung ein Zielbild ihres Könnens, das sich negativ auf ihre Motivation auswirkte. Ihr Fall steht exemplarisch für die Notwendigkeit des kleinschrittigen Planens: Je größer der Lernaufwand, der zum Erreichen eines Vorhabens betrieben werden muss, desto kleiner ist die Chance, dass sich Schülerinnen und Schüler hierfür motivieren. Auch Luka hat sich für das Erreichen seiner individuellen Lernziele nicht motivieren können. Diese sind über das Erreichen der Unterrichtsziele vollkommen in Vergessenheit geraten. Dass die individuellen Lernziele in den Hintergrund rücken, resultiert im Fall Linn aus der bewussten Unterordnung ihrer Vorhaben zugunsten des Erreichens der Unterrichtsziele. Ihre Priorität begründet sich im Fall der geltungsmotivierten Schülerin mit dem Wunsch nach Erfolgserleben durch positive Fremdbeurteilung.

5.5.7 Perspektivische Ergänzung

Als ergänzende Perspektive werden zunächst die quantitativen Daten herangezogen, die in beiden Versuchsgruppen (N=52) vor Beginn der Portfoliopraxis mit dem Einstiegsfragebogen bzw. nach ihrem Ende mit dem Abschlussfragebogen erhoben wurden. Mit letzterem beurteilten die Schülerinnen und Schüler den Ertrag der Portfolioaktivitäten für die Förderung autonomen Lernens, die Daten aus ersterem sollen einen Vorher-Nachher-Vergleich ermöglichen.

5.5.7.1 Grundgesamtheit der Lernenden

Im Allgemeinen beurteilten die insgesamt 52 Schülerinnen und Schüler die Portfoliopraxis äußerst positiv: Wie das folgende Diagramm zeigt, vergaben die Lernenden auf die Frage „Wie gefällt dir die Arbeit mit *epos* im Spanischunterricht?“ 30 Mal die Schulnote „2“, 11 Mal eine „3“, 8 Mal eine „1“ und je 1 Mal die Note „4“ bzw. „5“. Die schlechtmöglichste Note, eine „6“, wurde nicht vergeben; es wurde eine Enthaltung gezählt (N_AF1[21]).

[21] N steht für die Grundgesamtheit der Daten, AF für Abschlussfragebogen, 1 für die Nummer der Frage. Weitere Kürzel, die im Folgenden verwendet werden, sind unter 5.4 und im Abkürzungsverzeichnis erklärt.

Auf die Frage „Möchtest du auch weiterhin mit *epos* im Spanischunterricht arbeiten?“ antworteten 36 Schülerinnen und Schüler mit „ja“, 11 mit „eher ja“ und 3 mit „teils/teils“. Für „eher nein“ wurde 1 Mal gestimmt, für „nein“ lagen keine Stimmen vor. Es gab 1 Enthaltung (N_AF15). Aus den Antworten zur offenen Anschlussfrage „Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?“ ging aus 11 Nennungen inhaltlich hervor, dass die Arbeit mit dem ePortfolio als „förderlich für das autonome Fremdsprachenlernen“ empfunden wird (N_AF16).[22] Das soll im Folgenden durch die Zuordnung der Ergebnisse zu den entsprechenden Auswertungskategorien näher betrachtet werden.

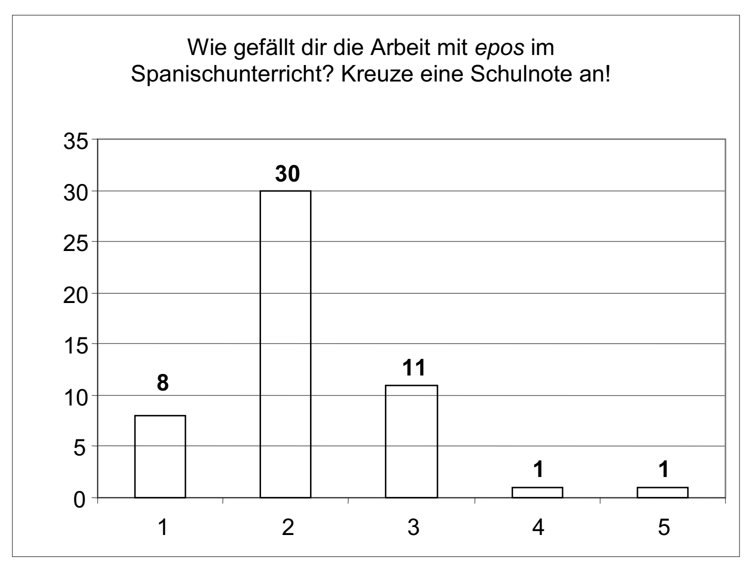


Diagramm 5-1: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF1 (1 Enthaltung)

Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen
Zu Beginn der Studie bejahten mit 29 Nennungen über die Hälfte der 52 Schülerinnen und Schüler, Lust zum Fremdsprachenlernen zu haben, 20 gaben „teils/ teils“ an, 3 verneinten (N_EF21). Nach Ende der Portfoliopraxis stimmten die Lernenden im Abschlussfragebogen darüber ab, ob sie sich im Zuge der Reflexionsaktivitäten mit ihrer Lernmotivation und mit möglichen Strategien zur

[22] Weitere Erklärungen zur positiven Beurteilung der Portfoliopraxis und dem Wunsch ihrer Weiterführung beziehen sich häufig auf das Arbeitsmedium und werden erst in diesem Zusammenhang, also unter 5.6.7.1, genannt.

positiven Beeinflussung dieser ertragreich auseinandergesetzt hatten. Das führte zu den folgenden Ergebnissen.

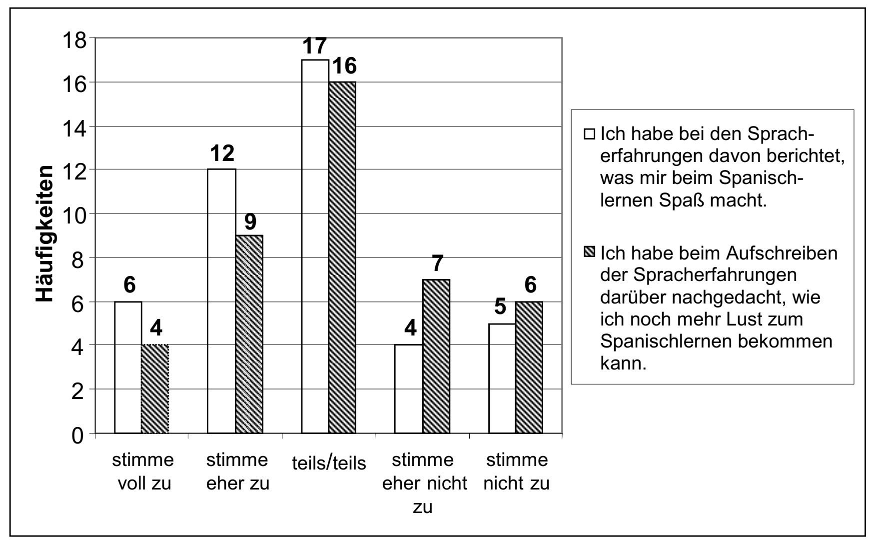


Diagramm 5-2: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF21c (7 Nennungen für „weiß nicht“, 1 Enthaltung) und AF21d (9 Nennungen für „weiß nicht“, 1 Enthaltung)

Der Modalwert beträgt bei beiden Variablen 3 und zeigt damit, dass die Schülerinnen und Schüler die im Rahmen der Portfoliopraxis stattgefundene Reflexion nur „teils/teils“ als ertragreich für die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernmotivation empfunden haben. Zudem liegt das Maximum beider Variablen bei 5 („stimme nicht zu“); diese Ausprägung ist maximal negativ und kommt in den übrigen Daten, besonders in solchen Häufigkeiten, selten vor. Das begründet sich möglicherweise darin, dass die Lernenden auf den Unterricht wenig Einfluss haben und davon auch ihr außerschulisches Lernverhalten betroffen sehen.

Ertrag: Bewusstheit über Lernfortschritte

Die Bewusstheit der Lernenden über die eigenen Fortschritte beim Spanischlernen wurde vor Beginn der Portfoliopraxis nicht erhoben. Die sechste Klasse befand sich zu Beginn der Studie im Anfangsunterricht, hatte also gerade erst mit Spanisch als zweite Fremdsprache begonnen.

Ob die im Rahmen der Portfoliopraxis durchgeführten Selbsteinschätzungen und die Lernprozessdokumentation die Schülerinnen und Schüler in der Wahrnehmung ihrer Fortschritte unterstützten, wurde nach Ende der Portfoliopraxis mit dem Abschlussfragebogen erhoben. Das führte zu folgenden Ergebnissen.

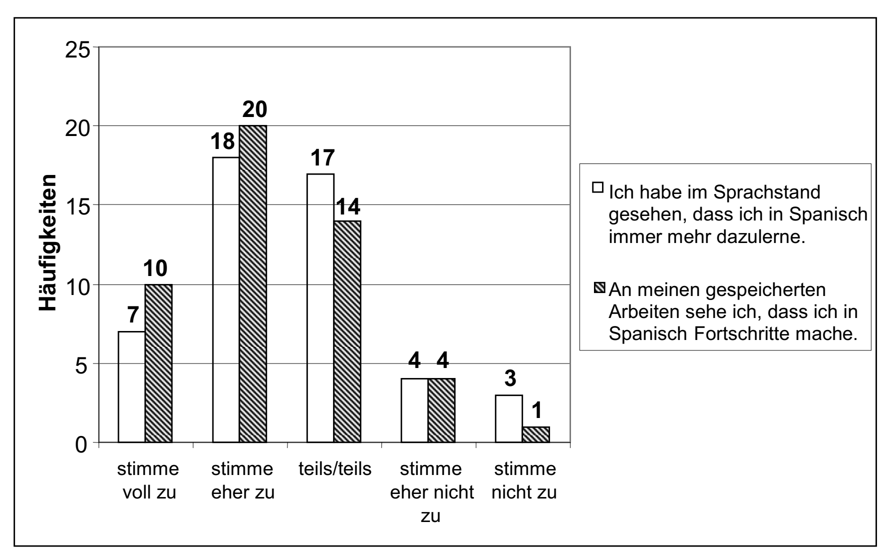


Diagramm 5-3: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF18e (2 Nennungen für „weiß nicht", 1 Enthaltung) und AF26d (1 Nennung für „weiß nicht", 2 Enthaltungen)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der Lernprozess-dokumentation einen höheren Ertrag für die Förderung der Bewusstheit über Fortschritte zuschreiben als der Selbsteinschätzung: Der Modus beträgt zwar bei beiden Items 2, das arithmetische Mittel liegt bei Item AF26d jedoch bei 2,31 und damit weniger dicht an 3, als der Mittelwert von Item AF18e (=2,55). Damit wird deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern die Wahrnehmung ihrer Fortschritte erleichtert wird, wenn sie diese an konkreten Lernprodukten festmachen können. Eine Selbsteinschätzung, die auf der Vorstellung, nicht aber auf der Darstellung des eigenen Könnens beruht, ist also weniger wirksam für die Bewusstheit von Lernfortschritten.

Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten

Zur Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler über die eigenen fremdsprachlichen Fertigkeiten und den individuellen Lernbedarf zeigte sich vor Beginn der Portfoliopraxis folgendes Bild (siehe Diagramm 5-4).

Auffallend ist, dass die Lernenden vor Beginn der Portfoliopraxis scheinbar eine Defizitperspektive beim Blick auf ihr fremdsprachliches Lernen einnehmen: Dem Diagramm ist deutlich zu entnehmen, dass sie ihre Schwächen bewusster wahrnehmen als ihre Stärken.

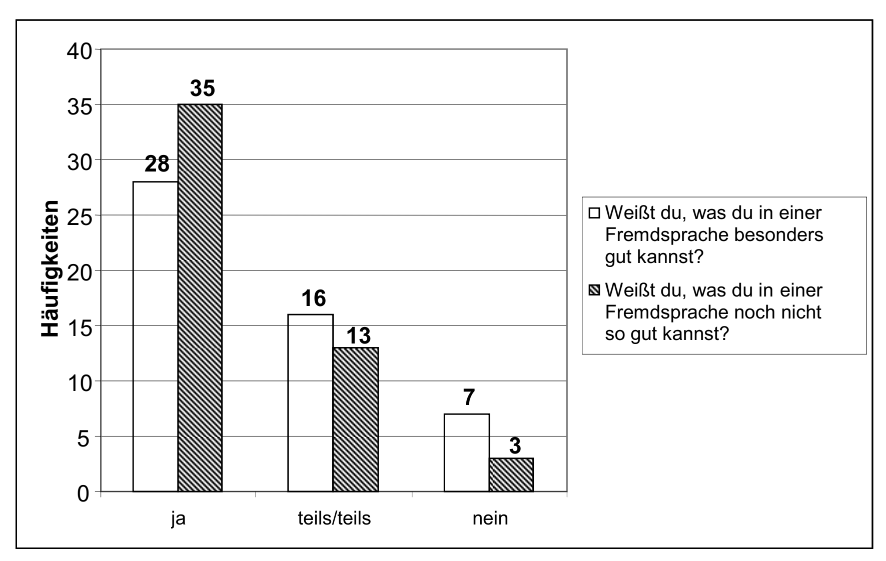


Diagramm 5-4: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF27 und EF28 (je 1 Enthaltung)

Im Zusammenhang mit dem Wissen über den individuellen Lernbedarf sind auch die folgenden Angaben von Interesse, die vor Beginn der Portfoliopraxis erhoben wurden: Auf die offene Frage „Woher weißt du, was du üben sollst, wenn du zuhause für den Fremdsprachenunterricht lernst?“ verwiesen 23 Schülerinnen und Schüler auf „aktuelle Lerninhalte aus dem Fremdsprachenunterricht“ bzw. auf „Anweisungen durch die Lehrperson“ (13 Nennungen), „durch Mitschülerinnen und Mitschüler“ (3 Nennungen) und durch „Eltern“ (1 Nennung). Auf ein „zielgerichtetes Vorgehen“, das sich an ihrem individuellen Lernbedarf orientiert, verwiesen nur 8 der Lernenden. Es wurden 4 Enthaltungen gezählt (N_EF32).

Insgesamt zeichnete sich vor Beginn der Portfoliopraxis also ein deutlicher Unterstützungsbedarf für die Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten ab. Ob die Schülerinnen und Schüler durch die Portfoliopraxis in ihrer Bewusstheit gefördert werden konnten, zeigt sich in den mit dem Abschlussfragebogen erhobenen Daten. Grafisch dargestellt werden zunächst die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung in der ePortfolio-Rubrik *Mein Sprachstand*.

Diagramm 5-5 belegt, dass sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfoliopraxis überwiegend mit ihrem Können auseinandersetzte. In Bezug auf die Wahrnehmung bereits erworbener Fertigkeiten erscheint die Selbstbeurteilung ebenfalls wirksam. Die zuvor beschriebene defizitäre Sicht auf das eigene Lernen findet sich in diesen Daten nicht wider. Hier hat also ein

Perspektivenwechsel stattgefunden. Eine Ermittlung des individuellen Lernbedarfs hat sich weniger stark vollzogen.

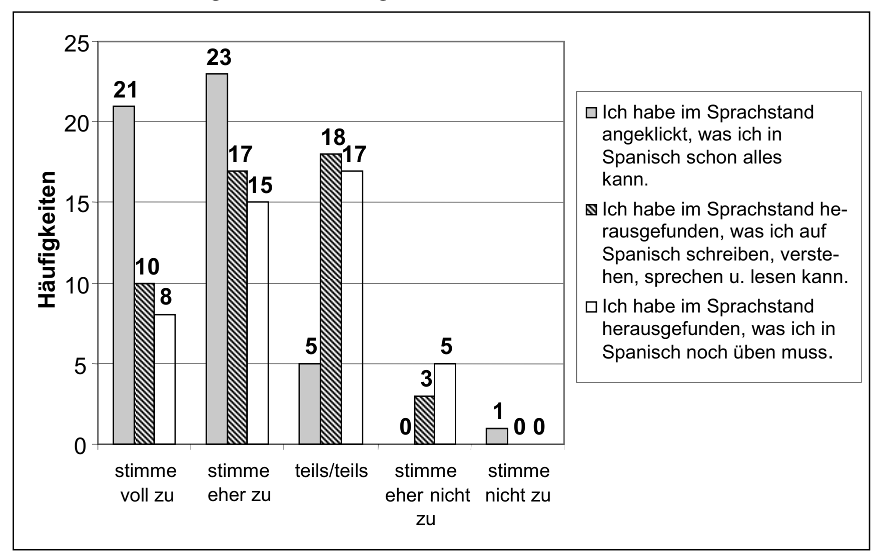


Diagramm 5-5: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF18a (1 Nennung für „weiß nicht“), AF18c (3 Nennungen für „weiß nicht“) und AF18d (6 Nennungen für „weiß nicht“); pro Item je 1 Enthaltung

Inwiefern die Lernprozessdokumentation – diese wurde von den Schülerinnen und Schülern in der ePortfolio-Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* durchgeführt – die Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten förderte, ist dem Diagramm 5-6 zu entnehmen.

Insgesamt schreiben die Schülerinnen und Schüler der Portfoliopraxis einen deutlichen Ertrag für die Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten zu. Der Vergleich zwischen Diagramm 5-5 und Diagramm 5-6 führt darüber hinaus zu der Erkenntnis, dass die Förderung der Bewusstheit für die eigenen Fertigkeiten stärker durch die Durchführung der Lernprozessdokumentation erreicht wird: Während der Modus bei den Ergebnissen zu den Items AF26b und AF26e je 1 beträgt – es wurde also am häufigsten die Ausprägung „stimme voll zu“ gewählt –, ist dieser Wert bei den übrigen Items höher: AF18a=2, AF18c=3, AF18d=3. Hier wurden also am häufigsten die Ausprägungen „stimme eher zu“ bzw. „teils/teils“ genannt. Die Wirksamkeit der Lernprozessdokumentation ist der Selbstbeurteilung also abermals klar überlegen.

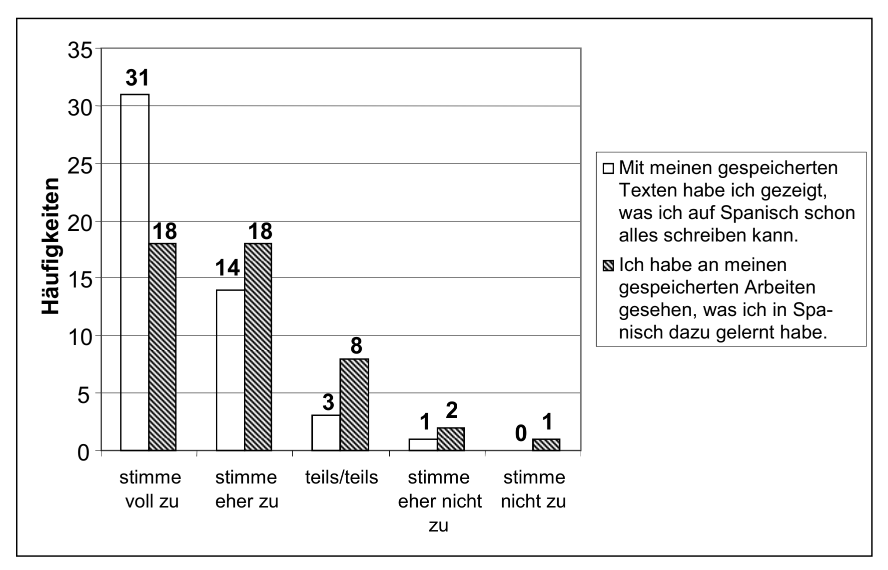


Diagramm 5-6: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF26b (1 Nennung für „weiß nicht“) und AF26e (3 Nennungen für „weiß nicht“); pro Item je 2 Enthaltungen

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Bewusstheit der Lernenden über die eigenen Fertigkeiten und den vollzogenen Portfolioaktivitäten zu ermitteln – im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleichs –, wurden auf der Grundlage der Daten aus Einstiegs- und Abschlussfragebogen Kontingenztabellen und das Cramersche Assoziationsmaß V errechnet (siehe hierzu 4.6.1). Die Berechnungen führten zu folgenden Ergebnissen; diese werden abschließend kommentiert:

- Es besteht ein schwacher Zusammenhang (V=0,26) zwischen Item EF27 und Item AF18a. Die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* angeklickt, was sie in Spanisch schon alles können“ kann damit nicht bestätigt werden.
- Ein ähnlich schwacher Zusammenhang (V=0,27) besteht zwischen den Items EF27 und AF18c. Damit lässt sich auch diese Annahme nicht eindeutig bestätigen: „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* ermittelt, was sie auf Spanisch schreiben, verstehen, sprechen und lesen können.“
- Noch schwächer ist der Zusammenhang (V=0,18) zwischen den Items EF28 und AF18d. Nicht bestätigt hat sich damit die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer

Fremdsprache noch nicht so gut können, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* ermittelt, was sie in Spanisch noch üben müssen."

- Entgegen der eingangs formulierten Annahme besteht ein sehr schwacher Zusammenhang (V=0,08) zwischen Item EF27 und Item AF26e. Damit ist die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben an ihren in der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* gespeicherten Lerndokumenten gesehen, welche konkreten Fertigkeiten sie in Spanisch erworben haben" widerlegt.
- Ein mittlerer Zusammenhang (V=0,28) hingegen besteht zwischen den Items EF27 und AF26b. Hierzu war folgende Annahme formuliert worden: „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben mit ihren in der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* gespeicherten Texten gezeigt, über welche Fähigkeiten sie im Schriftlichen auf Spanisch bereits verfügen."

Die Zusammenhangsberechnungen haben ergeben, dass die Selbsteinschätzung in der ePortfolio-Rubrik *Mein Sprachstand* wenig zur Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten und den individuellen Lernbedarf beigetragen hat. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass dies mit Einschränkung auch für die Lernprozessdokumentation in der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* gelten muss: So scheint die Wahrnehmung der eigenen Fertigkeiten allein durch die Dokumentation von Lernprozessen kaum gefördert zu werden. Dies ist erst dann der Fall, wenn Lerndokumente präsentiert, also konkrete Fertigkeiten nachgewiesen werden.

Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien

Vor Beginn der Portfoliopraxis bejahten 28 Schülerinnen und Schüler die Frage „Denkst du darüber nach, wie du etwas lernst?", 18 stimmten für „teils/teils", 5 verneinten. Es gab 1 Enthaltung (N_EF26).

Neben diesem Ergebnis bestätigten besonders die Angaben der Lernenden zum Erfolg ihrer Strategienverwendung die Vermutung, dass vor Beginn der Portfoliopraxis bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ein deutlicher Reflexionsbedarf vorherrschte. So ergab die Erhebung mit dem Einstiegsfragebogen, dass die Lernenden ihre Strategienverwendung mehrheitlich nur teilweise als erfolgreich bewerteten. Das wird in der folgenden Tabelle ersichtlich, in der die Ergebnisse zur Frage „Erzielst du mit deinem Vorgehen eine gute Zensur?" für die Wortschatz- und Grammatikaneignung bzw. den Erwerb der Teilfertigkeiten zusammengefasst sind:

Tabelle 5-2: Verteilung der Häufigkeiten zu den Items EF34, EF36 (7 Enthaltungen), EF38 (4 Enthaltungen), EF40 (7 Enthaltungen), EF42 (10 Enthaltungen) und EF44 (6 Enthaltungen)

	ja	teils/teils	nein
Wortschatzarbeit	33	18	1
Grammatik	14	28	3
Schreiben	21	26	1
Leseverstehen	15	28	2
Hörverstehen	10	28	4
Sprechen/Aussprache	19	26	1

Mit durchschnittlich 23,3 Nennungen für „teils/teils", 18,6 Nennungen für „ja" und 6 Nennungen für „nein" (durchschnittlich 5 Enthaltungen) wird der Erfolg der Strategienverwendung von den Lernenden zwar eher positiv, dafür aber als weitestgehend unbewusst bzw. zufällig beurteilt. In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass in beiden Versuchsgruppen regelmäßig Vokabeltests geschrieben werden. Die Lernenden werden ihre Strategienverwendung also am ehesten im Bereich des Wortschatzes optimiert haben.

Ob es auch im Rahmen der Portfoliopraxis zur Reflexion der eigenen Strategienverwendung mit dem Ziel ihrer Optimierung kam, zeigt das folgende Diagramm:

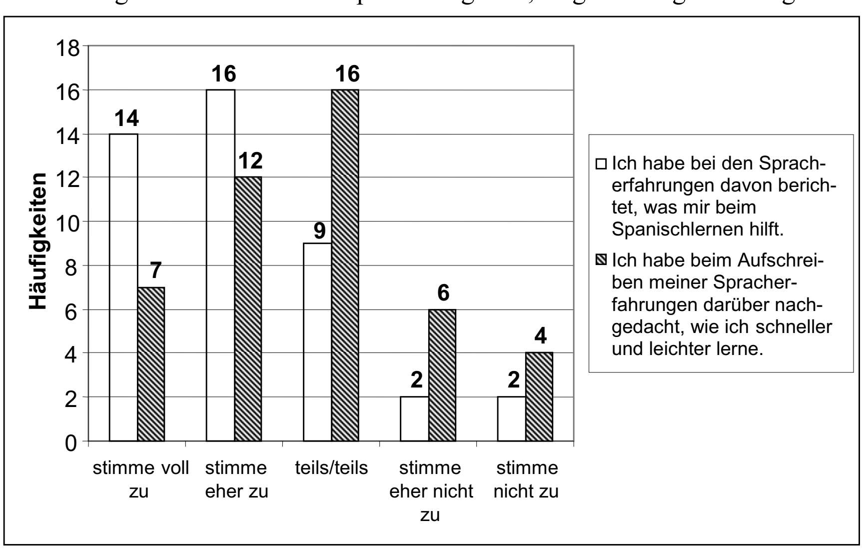


Diagramm 5-7: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF21a (8 Nennungen für „weiß nicht", 1 Enthaltung) und AF21b (5 Nennungen für „weiß nicht", 2 Enthaltungen)

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass für die Schülerinnen und Schüler während des Reflektierens die Reflexionsaktivität an sich im Vordergrund stand: Mini-

mum und Maximum betragen bei beiden Variablen 1 bzw. 5. Allerdings wurde bei Item AF21a häufiger „stimme eher zu“ genannt (Modus=2), als bei Item AF21b; hier beträgt der Modus 3. Bei der Reflexion konzentrierten sich die Lernenden also auf die Betrachtung des jeweiligen Ist-Zustands (Wie lerne ich?). Eine Auseinandersetzung mit dem Soll-Zustand (Wie kann ich besser lernen?) erfolgte weniger häufig, was sich vermutlich darin begründet, dass dies die Integration einer kritischen Betrachtungsinstanz und damit ein größeres Reflexionsvermögen voraussetzt. Zudem ist bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern wohl besonders die Aussicht auf Erfolge notwendig, um sich mit dem Soll-Zustand zu befassen.

Über einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Reflexionsverhalten der Schülerinnen und Schüler und der Reflexionsaktivität im Rahmen der Portfoliopraxis gibt das Cramersche Assoziationsmaß V Auskunft:

- Es besteht ein schwacher Zusammenhang (V=0,19) zwischen Item EF26 und Item AF21a. Damit konnte die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis angaben, nicht über ihre Strategienverwendung zu reflektieren, berichteten in der Rubrik *Meine Spracherfahrungen* über ihre beim Spanischlernen verwendeten Strategien“ nicht bestätigt werden.
- Zwischen Item EF26 und Item AF21b besteht ein mittlerer Zusammenhang (V=0,27). Hierzu war folgende Annahme formuliert worden: „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht darüber nachgedacht haben, wie sie etwas lernen, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* darüber nachgedacht, wie sie ihre Strategienverwendung optimieren können, um schneller und leichter zu lernen.“

Wenn also durch die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht das Reflektieren über die eigene Strategienverwendung erstmalig angestoßen wird – das haben die Zusammenhangsberechnungen ergeben –, richten die Schülerinnen und Schüler ihren Reflexionsfokus weniger auf den Ist-Zustand, als auf den Soll-Zustand. Ersteres ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, um das eigene strategische Vorgehen zukünftig überhaupt optimieren zu können.

Ertrag: Ziele und Planung des Lernens

Vor Beginn der Portfoliopraxis wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt „Wer entscheidet, wann und wie viel du übst?“; dabei waren Mehrfachnennungen möglich. 41 Schülerinnen und Schüler stimmten für „Das entscheide ich selbst“, 16 gaben (außerdem) „Das entscheiden meine Eltern“ an (N_EF31).

Des Weiteren waren die Schülerinnen und Schüler im Einstiegsfragebogen dazu aufgefordert worden, zwei individuelle Lernziele zu nennen. Das fiel ihnen

mehrheitlich schwer: Insgesamt wurden bei 26 Enthaltungen 78 Lernziele genannt, davon konnten jedoch nur 31 als konkrete Vorhaben gezählt werden. Die übrigen 47 Ziele entsprachen komplexen Zielvorstellungen, wie z. B. „Ich möchte Spanisch können“ (N_EF25). Daraus geht deutlich hervor, dass die Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Portfoliopraxis zwar mehrheitlich die Verantwortung für ihre individuelle Lernplanung innehatten, jedoch über wenig Erfahrung im Formulieren von Lernzielen verfügten.

Im Rahmen der Portfoliopraxis wurden die Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Aktivitäten in den ePortfolio-Rubriken *Mein Sprachstand* und *Meine Lernziele* kontinuierlich zur individuellen Lernplanung angeleitet. Wie die Lernenden diese Aktivität durchführten, zeigt Diagramm 5-8; Diagramm 5-9 gibt Auskunft darüber, ob die im Rahmen der Portfoliopraxis angeleiteten Planungsaktivitäten die Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung ihrer Vorhaben unterstützten:

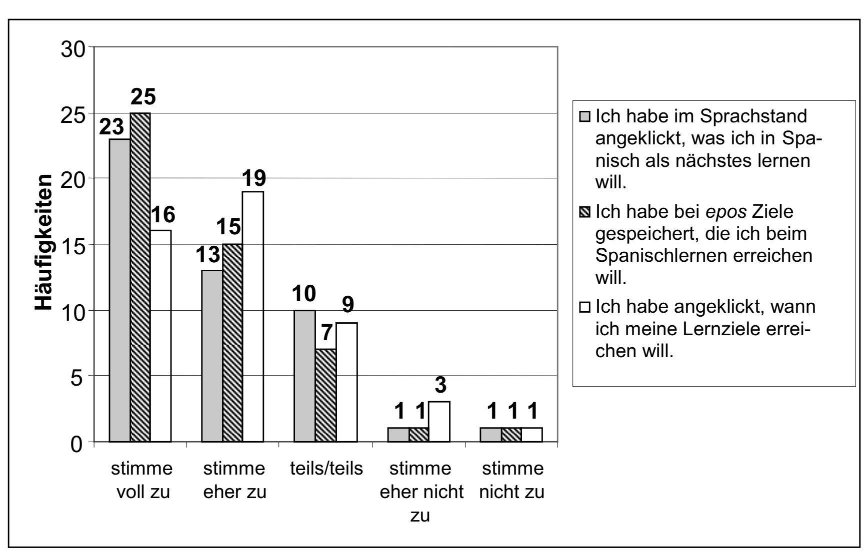


Diagramm 5-8: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF18b (3 Mal „weiß nicht“; 1 Enthaltung), AF24a (3 Mal „weiß nicht“) und AF24b (4 Mal „weiß nicht“)

Die Diagramme 5-8 und 5-9 spiegeln eine Kluft zwischen der Planungs- und der Durchführungsebene wider. Das lässt sich auch deutlich am errechneten Modus ablesen, der umso höher liegt, je konkreter sich die Aussagen auf eine Umsetzung der formulierten Ziele beziehen: So liegt der Modus für die Items AF18b und AF24a noch bei 1, bei Item AF24b bereits bei 2 und bei den Items AF24c, AF24d und AF24e schließlich bei 3. Es kam also nur bedingt zur Umsetzung individueller Ziele. Damit verdeutlicht sich, dass die Schülerinnen und Schüler allein durch die im Rahmen der Portfoliopraxis durchgeführten Planungsaktivi-

täten nicht hinreichend für eine zielführende Verwirklichung ihrer Vorhaben unterstützt wurden.

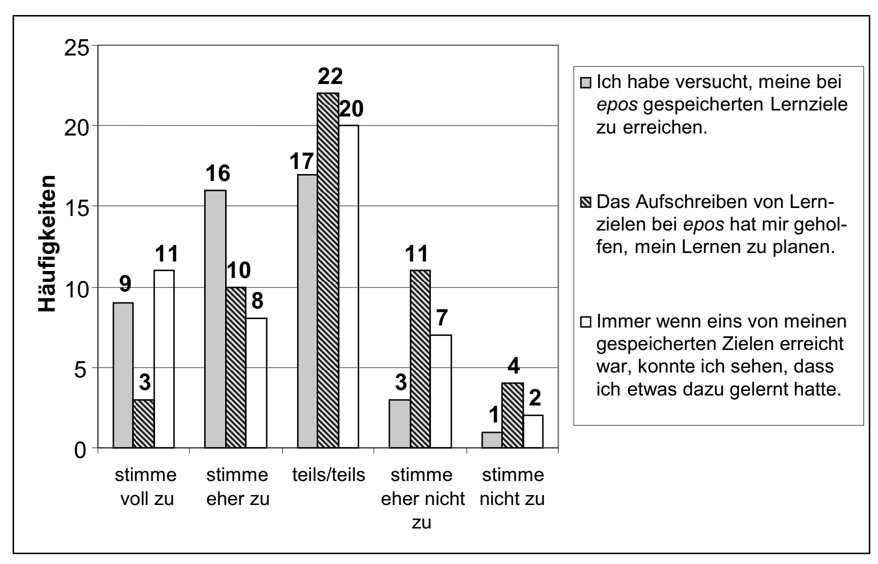


Diagramm 5-9: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF24c (5 Mal „weiß nicht", 1 Enthaltung), AF24d (2 Mal „weiß nicht") und AF21e (4 Mal „weiß nicht")

5.5.7.2 Lehrkräfte

An dieser Stelle folgt eine Ergänzung der bisherigen Ergebnisse zur Autonomieförderung durch die Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen. Wie unter 4.3.2.2 beschrieben, lässt sich von außen zwar keine differenzierte Betrachtung des individuellen Ertrags der Portfolioaktivitäten für die gefühlsmäßigen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Bewusstheit für Lernfortschritte und konkrete Fertigkeiten, das Reflektieren über Lernstrategien und die Lernplanung vornehmen – deshalb erfolgt die Darstellung der Ergebnisse auch nicht anhand dieser Kategorien –, die Lehrenden sind aber durchaus in der Lage, ihren *Gesamteindruck* zum Ertrag der Portfolioaktivitäten zu schildern: durch punktuelle Einblicke in diese, anhand konkreter Beobachtungen im eigenen Spanischunterricht und durch ihre Erfahrungen während der einjährigen Kooperation zur

Planung und Nachbereitung der Portfoliostunden. Dies geschieht im Folgenden anhand von Auszügen aus den Evaluationsgesprächen mit den Lehrenden[23]:

> I: […] wie beurteilst du nach Abschluss des Projekts den Ertrag der epos-Arbeit? […]
>
> L: […] Die Leute, die viel lernen, die lernen auch so immer noch viel. (*mhm*) Die Leute, die damit ernsthaft umgehen, gehen immer noch ernsthaft damit um. (*mhm*) Und die Leute, die es nicht machen wollten, die machen´s so auch nicht. (*mhm*) [...] (La_LI30-35)

Lehrkraft A schildert den Eindruck, dass eine ohnehin vorhandene Leistungsbereitschaft und -stärke den Ertrag der Portfoliopraxis für die Lernenden maßgeblich beeinflussen. Wie der folgende Textauszug zeigt, ist auch Lehrkraft B dieser Ansicht:

> L: […] Ich glaube, (*ja*) dass diese selbstständigen Methoden immer den etwas besseren Schülern noch mehr bringen, (*ja*) als den Schülern, die Unterstützung brauchen. […] Es ist immer gut, das anzuregen. Aber die Gefahr ist […], dass manche Schüler wegrutschen. […] Wobei […] auch Schüler wie [Name eines Schülers] beispielsweise, […] ja dann doch sehr ausführlich bestimmte Sachen reflektiert haben. Und der gehört sonst nicht zu den Leistungsstärksten und zu den Autonomsten. (*mhm*) Insofern hängt es vielleicht doch, je nachdem, wie sie da angesprochen werden, auch mit der Aufgabenstellung zusammen. Grundsätzlich ist es aber […] wichtig, das einzuüben. […] (Lb_LI52)

Lehrkraft B glaubt schließlich doch, dass auch schwächere Schülerinnen und Schüler durch ansprechendes Portfoliomaterial in ihrer Fähigkeit, autonom zu lernen, gefördert werden können. Diese Erkenntnis stammt einerseits aus Einblicken in die Reflexionstexte der Lernenden, andererseits aus den im Folgenden geschilderten Eindrücken aus dem eigenen Unterricht:

> I: Und inwiefern könntest du als Lehrer vielleicht davon profitieren?
>
> L: Dass Schüler autonomer sind? (*mhm*) Ja, eigentlich ist das ja immer auf einer globalen Ebene zu sehen […]. Ich denke, wer seinen Lernprozess reflektiert, wer sich selbst Ziele setzt, und die Ziele sind auch ernst gemeint, (*mhm*) der arbeitet natürlich anders mit (*mhm*) im Spanischunterricht. […] Insofern profitiere ich sicherlich davon, wenn dieses Interesse und die Motivation dadurch bestärkt werden und **ich glaub schon, dass das auch der Fall ist.** Noch ein Erfolgserlebnis zu haben, festzustellen: „[…] Das und das kann ich. Und, ja, ich habe da einen Forschritt gemacht“, (*mhm*) das für sich selbst klarzumachen, ich glaube, das motiviert wieder zum Weitermachen und stärkt sie auch mehr in ihrer Eigenmotivation. […] (Lb_LI53-54, Hervorhebung L.B.)

Lehrkraft B hat einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden beobachtet, spricht also von einem deutlichen Ertrag der Portfoliopraxis. Und auch Lehrkraft A wurde im Evaluationsgespräch nach einem Gesamteindruck gefragt; sie antwortet: „Also dieses selbstständige, selbstbewusste Lernen […] hat nicht

[23] Aus forschungsethischen Gründen wurden die Auszüge aus den Evaluationsgesprächen sprachlich geglättet und die Lehrpersonen mit den Pseudonymen „Lehrkraft A“ und „Lehrkraft B“ versehen – hieraus geht weder das Geschlecht noch ihre Zugehörigkeit zur Versuchsgruppe der sechsten oder achten Klasse hervor.

so hundertprozentig funktioniert“ (La_LI29-34). Diese Einschätzung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Vorwissen von Lehrkraft A und den davon geprägten Erwartungen. Das wird deutlich, als es im Evaluationsgespräch um konkrete Zielvorstellungen vor Beginn der Portfoliopraxis geht:

> I: Mit welchen Zielen war die epos-Arbeit vor Projektbeginn für dich verbunden?
>
> L: Mit dem Ziel, dass die Schüler selbstständiger lernen und […] stolz auf das sind, in erster Linie, was sie erreicht haben. Dass sie […] sagen: „Ich […] blicke zurück […], wenn ich grad eine schlechte Note oder eine schlechte Phase habe […]. Ich […] sehe, dass ich ganz gute Leistungen erbracht habe und dass, wenn ich mich angestrengt habe, […] mir Sachen einfach auch leicht fallen. […] Ich kann das auch schon ein bisschen differenzierter betrachten. (*mhm*) Ich weiß, dass ich zum Beispiel, wenn es darum geht eine Arbeit zu schreiben, da hab ich immer Prüfungsangst. Das weiß ich. Wenn es darum geht, so zu glänzen, dann kann ich das.“ Dass sie dadurch stärker werden. (*mhm*) Dass sie merken: „[…] Ich weiß, woran ich arbeiten muss. Ich weiß, was ich gut kann, was ich vielleicht weiter ausbauen kann, also was meine Stärke sein kann.“ Und dass sie selbstbewusster mit sich und mit ihrer Art und Weise zu lernen und auch mit der Schule umgehen. (*mhm*) Das hätte ich mir gewünscht. (*mhm*) (La_LI25-26)

Als wichtige Funktionen der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht nennt Lehrkraft A die Förderung autonomen Lernens in dem Sinne, als dass die Lernenden regelmäßig auf durchlaufene Prozesse zurückblicken, ihre Lernentwicklung wahrnehmen, positiv beurteilen und aus dieser Erfahrung heraus Affektregulierungsstrategien entwickeln, die sie in Krisensituationen des Fremdsprachenlernens erfolgreich einsetzen. Das dabei geschöpfte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten soll schließlich auch das Selbstbewusstsein der Lernenden stärken. Diese konkreten Zielvorstellungen von Lehrkraft A resultieren aus dem Besuch an einer schwedischen Schule, an der die Arbeit mit Portfolios systematisch eingebunden ist (La_LI10). Ihre dortigen Beobachtungen stehen im Gegensatz zu dem, was als Ertrag des ePortfolio-Projekts wahrgenommen wird. Das führt zu der Erkenntnis, dass Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht unter den gegebenen Bedingungen keine geeignete Methode zur Förderung autonomen Lernens sein könne: „Ich finde es ist kein probates Mittel, weil wir uns hier nicht in Skandinavien befinden, sondern wir befinden uns hier in Deutschland und da sind die Schüler an Portfolios sowieso nicht gewöhnt“ (La_LI4).

Bei Lehrkraft B bezieht sich das Vorwissen über die Ziele von Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht v. a. auf die Reflexion von Lernstrategien. Das verdeutlicht der folgende Auszug aus dem Evaluationsgespräch, in dem es auch um ihre hieraus resultierenden Erwartungen an das Projekt geht:

> I: Aus welchen Gründen hast du denn dem epos-Projekt damals zugestimmt, als ich dich gefragt habe?

L: Ja, schon weil mich dieses Portfolio interessiert hat (*mhm*), weil ich gedacht habe, dass es gut ist, Lernstrategien zu überdenken (*mhm*). […] Ich denke, so etwas ist zunehmend wichtig vor dem Hintergrund: Wir lernen unser Leben lang. […] Egal, ob das jetzt in einer Sprache ist oder ob das andere Fächer sind, das eigene Lernen zu reflektieren, (*mhm*) wird zunehmend wichtiger und je geübter man darin ist, desto besser kann man es für sich selbst nutzen. […]

I: Und welche Erwartungen hattest du an das Projekt?

L: […] Ich wollte das gerne kennen lernen, weil ich das ja auch noch nicht durchgeführt hatte. Insofern hatte ich nicht so ganz konkrete Erwartungen. [Ich hatte] schon die Erwartung, dass sie sich mit Lernstrategien auseinandersetzen und vielleicht auch ein Gefühl für ihren Lernfortschritt bekommen […]. Ich bin […] vom Typ her immer so neugierig und offen ((lacht)) (*lacht*) und finde das erstmal gut und denke: „[Das] kann man ja mal ausprobieren." (*ja*) Mhm. (Lb_LI9-12)

Lehrkraft B hegte aufgrund ihres Vorwissens zwar die Hoffnung, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfoliopraxis über die Verwendung von Lernstrategien und die Entwicklung von Lernprozessen reflektieren, das hatte jedoch keine konkreten Erwartungen hervorgebracht. Vielmehr prägten Offenheit und Neugier die Haltung von Lehrperson B bei der Wahrnehmung möglicher Erträge der Portfoliopraxis für die Förderung autonomen Lernens.

I: […] wenn ich jetzt frage: „Inwiefern haben sich deine Erwartungen erfüllt, nicht erfüllt?", kannst du die Frage beantworten […]?

L: […] vor dem Hintergrund, dass ich denke: „Es ist sinnvoll, das weiterzumachen", hat sich die Erwartung erfüllt, dass ich das Gefühl habe, es hat den Schülern etwas gebracht. (*Ja*) […] weil ich an der Reaktion der Schüler gemerkt habe, dass sie da auch etwas gelernt haben. Und […] ich habe ja auch etwas gelernt, allein durch diese Aufgabenstellung, […] systematisch zu reflektieren (*mhm*), die Schüler reflektieren zu lassen. (*mhm*) […] Dass ich dann selbst noch einmal [überlege]: „Ah ja, genau, das haben wir gemacht." Normalerweise macht man ja immer diese Lernstandskontrollen […], so habe ich aber selbst noch einmal gesehen: Wie ist eigentlich der Fortschritt? Wie habe ich den gesehen? Und die Schüler hatten dann auch noch einmal die Möglichkeit, [das] für sich zu reflektieren. (*mhm*) (Lb_LI13-14)

Insgesamt beurteilt Lehrkraft B die Durchführung der Portfoliopraxis als ertragreich für das Reflektieren über Lernstrategien und die Förderung der Bewusstheit für die eigene fremdsprachliche Entwicklung. Das versucht sie nicht anhand konkreter Beweise festzumachen. Es geht vielmehr darum, dass den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Portfoliopraxis überhaupt ein Angebot zur Reflexion geschaffen wurde.

Lehrkraft B hat durch die kooperative Planung und Evaluation der Portfoliostunden die eigene Fähigkeit zur Reflexion und ihre Wahrnehmung für die Umsetzung der Lerninhalte weiterentwickelt. Diese Erfahrung bewertet sie als unterstützend bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung.

5.5.7.3 Resümee der perspektivischen Ergänzung

Im Sinne der Triangulation haben die perspektivischen Ergänzungen zu vertieften Erkenntnissen bei der Betrachtung des Untersuchungsgegenstands geführt. Das wird im Folgenden kategoriengeleitet dargestellt:

- Zu den *Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen* haben die Berechnungen der quantitativen Daten gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess kaum Motivation entwickeln. Auch die Lehrkräfte der Versuchsgruppen sind sich darüber einig, dass dies nicht der Fall ist, sofern die Lernenden grundsätzlich weder leistungsbereit noch motiviert sind – wobei Lehrkraft B hierbei eine Einschränkung macht: Sie behauptet, dass durch eine ansprechende Anleitung der Portfolioaktivitäten auch weniger leistungsbereite Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über das Fremdsprachenlernen angeregt und dadurch motiviert werden können. Diese Ergebnisse decken sich weitestgehend mit denen der Fallanalysen, die gezeigt haben, dass sich Schülerinnen und Schüler, die durch konkrete Kommunikationsabsichten stark intrinsisch motiviert sind, durch das Ermitteln ihres individuellen Lernbedarfs zusätzlich Motivation entwickeln und von sich aus aktiv werden. Das gilt nicht für Lernende, die extrinsisch motiviert sind, bzw. überwiegend Erfolgserleben durch positive Fremdbeurteilung empfinden. Dass weniger leistungsbereite Schülerinnen und Schüler durch das Aufdecken ihres Lernbedarfs keine Motivation entwickeln, konnten die Fallanalysen jedoch nicht bestätigen. In der Tat bringen sie aber weniger gute Voraussetzungen dafür mit, ihre konkreten Lernvorhaben von sich aus umzusetzen.
- Was die Förderung der *Bewusstheit für Lernfortschritte* betrifft, so haben die quantitativen Berechnungen ergeben, dass die Lernprozessdokumentation ertragreicher ist, als die Selbsteinschätzung. Auch die Fallanalysen bestätigen, dass der Rückblick auf die erworbenen und im Dossier dokumentierten Fertigkeiten einen konkreten Beweis für erbrachte Erfolge liefert. Dadurch werden diese eher wahrgenommen, was zu positivem Erfolgserleben führt. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Lernfortschritte bewusst wahrzunehmen, hängt jedoch maßgeblich von ihrer individuellen Erfahrung mit positiven Lernerfolgen zusammen: Leistungsschwäche und Erfolglosigkeit versperren den Blick auf das tatsächliche Vorankommen. Erfolgszuversicht hingegen erleichtert letztlich auch die Wahrnehmung von positiven Erfolgen.
- Die quantitativen Berechnungen haben ergeben, dass eine *Bewusstheit für Fertigkeiten* eher durch die Dokumentation von Lernprozessen im Dossier gefördert wird, als durch die Selbstbeurteilung. Die Analyse der Fälle Luka und Linn bestätigt das. Beide entwickelten Strategien zur Überprüfung ihrer

Selbstbeurteilung: Der Schüler lieferte durch ein entsprechendes Lerndokument im Dossier den Beweis seines Könnens; die Schülerin überprüfte ihre Selbsteinschätzung durch die Rückmeldung ihrer Mitschülerinnen und -schüler und durch das Feedback der Lehrkraft.

- Insgesamt beurteilt Lehrkraft B die Durchführung der Portfoliopraxis als ertragreich für das *Wissen und die Reflexion über Lernstrategien*. Das versucht sie, nicht anhand konkreter Beweise festzumachen, sondern es geht ihr darum, dass den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Portfoliopraxis überhaupt ein Angebot zur Reflexion geschaffen wurde. Lehrkraft A hält hierfür eine systematische Einbindung der Portfoliopraxis für ausschlaggebend. Die Berechnungen der quantitativen Daten bestätigen das zum Teil. Sie haben ergeben, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Reflexionstexten intensiv mit dem jeweiligen Ist-Zustand (Wie lerne ich?) auseinandersetzten, allerdings weniger mit einem möglichen Soll-Zustand (Wie kann ich besser lernen?). Des Weiteren haben die Berechnungen ergeben, dass sich dies bei Schülerinnen und Schülern umgekehrt verhält, die im Rahmen der Portfoliopraxis erstmalig über ihre Strategienverwendung reflektierten. Die Ergebnisse aus den Fallanalysen bestätigen das: Zum einen hat sich gezeigt, dass der Wert einer Bewusstwerdung durch Reflexion nicht zwangsläufig in der Optimierung der Strategienverwendung liegt, als vielmehr in der Bewusstwerdung selbst: Sie wird als identitätsstiftend bezogen auf das Ich als Fremdsprachenlernerin bzw. -lerner empfunden. Zum anderen stellte sich heraus, dass sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in ihren Reflexionstexten mit Lernschwierigkeiten auseinandersetzten und aus der Defizitperspektive heraus thematisierten, welche Strategien sie beherrschen möchten und welche Fehler sie zukünftig vermeiden wollen.
- Bezogen auf die Umsetzung der *Ziele und Planung des Lernens* durch die Schülerinnen und Schüler beurteilt Lehrkraft A die Portfoliopraxis als ertraglos. Auch die Berechnungen der quantitativen Daten haben ergeben, dass eine deutliche Kluft zwischen der Planungs- und der Durchführungsebene besteht. Damit bestätigen sich erneut die Ergebnisse der Fallanalysen, denn auch diese sprechen – mit der Ausnahme des Falls Kira – kaum für die Umsetzung der individuellen Lernziele durch die Schülerinnen und Schüler. Die stark intrinsisch motivierte Schülerin formulierte aus konkreten Kommunikationsabsichten heraus Ziele und setzte sich erfolgreich für das Erreichen dieser ein.

5.6 Fokussierung: *ePotenzial*

Die Fallanalysen mit der Fokussierung *ePotenzial* sind subjektgeleitet; sie orientieren sich inhaltlich an den *portfolio*spezifischen Kategorien des unter 4.6.2.2 abgebildeten Codesystems. Damit umfassen sie:

- *Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten*: Inwiefern der Wechsel des Arbeitsmediums an die Medieninteressen und -gewohnheiten der Lernenden anknüpft, wird in dieser Kategorie beschrieben.
- *Abwechslung, Medienwechsel*: Die Kategorie stellt dar, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Portfoliopraxis v. a. als eine vom regulären Spanischunterricht und damit von der Unterrichtsroutine abweichende Abwechslung empfinden. Das wird durch verschiedene veränderte Rahmenbedingungen begründet und natürlich durch den Medienwechsel.
- *Handhabung, Organisation, Beschaffenheit*: Wie die Lernenden den praktischen Umgang mit einem ePortfolio empfinden bzw. inwiefern dieser ihre Arbeitseinstellungen beeinflusst, wird hier beschrieben. Das umfasst die digitale Textverarbeitung und die Bedienung der *Hardware*.
- *Visualisierung, Feedback, Kommunikation*: Hier geht es zum einen darum, ob und inwiefern die Schülerinnen und Schüler durch das *Tool* zur Visualisierung ihres Lernstands bei der Selbsteinschätzung unterstützt wurden. Zum anderen wird beschrieben, wie die Lernenden die Tutorfunktion zur Kommunikation mit den Lehrenden und für das Feedback nutzten.
- *Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen*: Die außerschulische Fortführung und Vertiefung der Arbeit mit den ePortfolios durch die Lernenden wird in dieser Kategorie beschrieben.
- *Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien*: Inwiefern die digitale Durchführung der Portfolioaktivitäten zu einer prozesshaften Dokumentation des Lernens führt, möglicherweise zu ganzen Lernhistorien, beschreibt diese Kategorie.
- *ePortfolio als Eigentum*: Hier wird das Eigentumsempfinden der Lernenden bezogen auf ihre ePortfolios beschrieben und dargestellt, wie sich dieses begründet.

In den nun folgenden Analysen fungieren als Überschriften wieder zentrale Aussagen und Schlagwörter aus den fallbezogenen Datensätzen, d. h. aus Interview, ePortfolio, Einstiegs- und Abschlussfragebogen. Dadurch wird die Individualität eines jeden Falls berücksichtigt und gleichzeitig hervorgehoben. Erst im Fallvergleich werden die Ergebnisse kategoriengeleitet dargestellt.

5.6.1 Fallanalyse: Kira

Das ist eine gute Möglichkeit, am Computer zu arbeiten

Kira hatte vor Beginn der Portfoliopraxis nicht erwartet, dass in den Portfoliostunden mit Computer und Internet gearbeitet werden würde:

> S: Also, ich hatte mir das eigentlich so vorgestellt, dass wir in ein// oder so eine Mappe anlegen sollten für epos, dann also, für dieses Tagebuch, ähm, wo wir// Also, wir haben ja diesen Zettel bekommen (*ja*) und sollten da irgendwas mit dem Tagebuch, oder so, (*ja*) schreiben. Und dann hätte ich gedacht, wir sollten eine Mappe dafür anlegen und dann immer schreiben, was wir in Spanisch gemacht haben. (*mhm*) (9_LI14).

Der Medieneinsatz überraschte die Schülerin zunächst: „Also, das hat jetzt nicht ganz meinen Vorstellungen entsprochen" (9_LI14). Innerhalb der ausgewählten Fälle war Kira durch ihre ablehnende Einstellung zum Computereinsatz im Spanischunterricht und durch ihre vergleichsweise geringen Erfahrungen damit aufgefallen. Auch im Interview räumt sie ein: „Also, ich komm jetzt nicht so gut mit dem Computer klar. (*mhm*) Also, ich kenn mich damit auch nicht, ähm, besonders gut aus" (9_LI16). Durch die im Rahmen der Portfoliopraxis regelmäßig stattfindende Arbeit mit Computer und Internet hat die Schülerin ihre Meinung zum Medienumgang inzwischen geändert:

> S: Aber ich fand das auch sehr gut, dass wir mit dem Computer arbeiten, (*mhm*) weil// ich hab halt eben zuhause nicht so wirklich die Möglichkeit, viel am Computer zu machen (*mhm*) und mir hat das auch immer gut gefallen. (9_LI16)

Kira hat zuhause zwar die Gelegenheit, am Computer zu arbeiten, sie kann den Rechner aber nur zeitlich begrenzt nutzen. Als sie im Interview darüber berichtet, was ihr an der Portfoliopraxis besonders gefallen hat, hebt die Schülerin deshalb positiv hervor, „dass man einfach mal in Ruhe was am Computer machen konnte" (9_LI29). Für das Schreiben der Reflexionstexte hat sich Kira besonders viel Zeit genommen:

> S: Also, (-) mir ist aufgefallen, dass ich selbst meistens bei diesen Texten auf Deutsch, die wir schreiben sollten, (*mhm*) ähm, manchmal ein bisschen mehr geschrieben hab// habe, (*mhm*) als wir eigentlich sollten. (9_LI4)

Der Schülerin hat es gefallen, über ihr Fremdsprachenlernen in einem tagebuchähnlichen Stil zu reflektieren und ihre Reflexionstexte am Computer zu schreiben: „Also, ich schreib generell gerne und mir macht das halt auch eben Spaß, einfach, ähm, über manche Sachen zu berichten" (9_LI12).

Dass sie durch den Computereinsatz zusätzlich Motivation zum Spanischlernen entwickelte, verneint Kira: „Hm, ich glaube, das kann man so nicht sagen" (9_LI25). Die intrinsisch motivierte Schülerin hätte demnach ihren individuellen Lernbedarf auch durch die Arbeit mit einem Sprachenportfolio aus Papier aufgedeckt und sich aktiv dafür eingesetzt, ihre Lernziele umzusetzen. Allerdings ist fraglich, und das wird im Folgenden beschrieben, ob sie sich dabei auch ihrer Fortschritte und Leistungen gleichermaßen bewusst geworden wäre.

Damit ich mal sehe, wie weit ich bin

Kira, die bisher Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung ihrer Fortschritte hatte und deshalb oft verunsichert bezogen auf ihren Lernerfolg war, erklärt, warum die Selbsteinschätzung ihrer Spanischleistungen für sie von großer Bedeutung ist: „Damit ich mal sehe, wie weit ich bin“ (9_LI25). Immer wieder betont sie, ihre Fortschritte, aber auch ihren Lernbedarf, im ePortfolio *sehen* zu können: „Ich kann mir das auch richtig vorstellen, wo ich jetzt noch mehr lernen muss, wo ich eigentlich schon ganz gut bin und, ähm, was ich verbessern kann“ (9_LI39). Dabei schärft das Visualisierungs-*Tool* ihre Wahrnehmung, denn, wie Kira erklärt, zeigt die Grafik an, „wie fortgeschritten man in der Sprache schon ist, also, in welchem Level man sich befindet und wie gut man in diesem Thema, ähm, (-) ist“ (9_LI79). Weiter betont die Schülerin:

> S: Aber einfach mal so nen bisschen (-) das grafisch dargestellt bekommen, wie weit man ist// selbst mal was ankreuzen zu können, ohne dass das jetzt// ohne dass man sich in so ner Prüfungsangst oder so befindet, (*ja*) dass finde ich eigentlich schon ganz gut. (9_LI18)

Bisher waren Leistungsüberprüfungen für Kira mit Angst verbunden, obwohl sie in Klassenarbeiten meist sehr gut abschneidet. Die Schülerin genießt es deshalb, sich selbst beurteilen zu können und durch die Grafik auch eine visuelle Darstellung ihres Ergebnisses zu erhalten. Dabei ist der Schülerin möglicherweise nicht bewusst, dass die Grafik auf der Grundlage ihrer eigenen Angaben aus der Selbsteinschätzung automatisch erstellt wurde, nicht etwa durch eine äußere Beurteilungsinstanz. Das lässt die Passivkonstruktion „dargestellt bekommen“ vermuten.

Mehr Spaß beim Schreiben

Zur veränderten Handhabung eines ePortfolios finden sich im Interview keine Angaben. Dafür hat Kira in ihrem Fragebogen zur Möglichkeit der digitalen Textverarbeitung vermerkt: „Ich finde das gut, weil ich meine Meinung auch ändere und dann andere Aspekte aufschreiben kann“ (9_AF23). Auch dass sie ihre Texte im ePortfolio kreativ bearbeiten kann, sagt ihr zu, weil „es dann viel mehr Spaß macht, etwas zu schreiben und es dann wieder zu lesen“ (9_AF22). Und Kira hat ihr ePortfolio in der Tat sehr sorgfältig geführt; alle Einträge wurden mit einer Überschrift und einer kurzen Produktbeschreibung versehen, wie das folgende Beispiel zeigt:

> Un marciano
>
> Es ist eine knappe Beschreibung eines Außerirdischen.
>
> El alienígena “dodo” es bajo y gordo. Es naranja y rojo y tiene una cabeza redonda. Sus brazos son cortos y las manos son cortos también. Pero tiene piernas y pies largos.

> Tiene tres ojos grandes y verdes. Las orejas son pequeñas y negras. Y tiene el pelo largo, rizado y azul. Es divertido y un poco tonto. (9_PEA_2.6.08)

Auch das digitale Dossier findet Kiras Zustimmung, obwohl sie ebenfalls ausschließlich Text-Dateien darin speicherte. Sie gibt im Fragebogen an: „Ich finde das gut, weil man dann auch andere kreative Sachen tun kann und es einem die Möglichkeit gibt, z. B. etwas nachzuschlagen“ (9_AF27). Mit letzterem Aspekt deutet Kira die prozesshafte Darstellung der eigenen Lernentwicklung im Dossier des ePortfolio an. Das wird im Folgenden vertieft.

Wenn ich etwas nicht kann, würde ich mich zuhause noch mal dransetzen

Kira gefällt es, ihre im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente zu betrachten: „Das ist natürlich schön, sich auch mal Sachen anzusehen, die man gemacht hat, ähm, (-) (*mhm*) wo man noch etwas jünger war“ (9_LI69). Beim Rückblick auf die Entwicklung ihrer Lernprozesse steht für die Schülerin der Vergleich mit ihren jetzigen Leistungen im Vordergrund:

> S: […] Also, ich find das schon ganz interessant, wenn man sich das mal so durchliest und sieht, wie man da geschrieben hat. Und man könnte das jetzt auch noch mit nem Text von, zum Beispiel <u>heute</u>, oder so, (*ja*) vergleichen und dann sieht man halt eben mal den Unterschied und entweder merkt man: „Oh, <u>da</u> war ich halt eben besser, (-) wo wir das (-) grad durchgenommen haben und jetzt, na ja, da bin ich noch nicht so gut. Vielleicht sollte ich mir das noch mal angucken?“ […] (9_LI69)

Der Vergleich ihrer Leistungen, die sich in ihren gesammelten Lerndokumenten widerspiegeln, ist für Kira mit einer Selbstüberprüfung verbunden. Diese dient der intrinsisch motivierten Schülerin dazu, ihren individuellen Lernbedarf auszumachen, um entsprechend zu handeln. Dass Kira sich zuhause für das Erreichen ihrer Lernziele im dialogischen Sprechen engagiert – dabei wurde sie von ihrer zweisprachigen Mutter unterstützt –, wurde bereits dargestellt. Die Arbeit mit ihrem ePortfolio hat bei der Schülerin also zu einer Verbindung ihrer schulischen mit den außerschulischen Lernprozessen geführt. In diesem Zusammenhang versichert Kira, sich auch in Zukunft um das Erreichen ihrer Ziele zu bemühen, die sie mithilfe der Arbeit mit dem ePortfolio ermittelt: „Und wenn ich selber merke, ich kann eine Sache nicht, dann würde ich mich zuhause auch mal <u>dransetzen</u> und das noch mal wiederholen“ (9_LI25).

5.6.2 Fallanalyse: Luka

Es steht alles auf einer Seite und es geht schneller

Luka hegte bisher kein spezifisches Medieninteresse und wollte auch im (Spanisch-)Unterricht nur manchmal mit dem Computer arbeiten. Im Interview hebt der Schüler den Medieneinsatz positiv hervor und spricht in diesem Zusammenhang immer wieder von „Spaß“ und „lustig“. Auf die Frage, ob der Medien-

einsatz seine Motivation für die Durchführung der Portfolioaktivitäten positiv oder negativ beeinflusst habe, antwortet Luka:

> S: Hmmm, joah, (-) eigentlich schon. Das ist besser, als so im Unterricht da zu sitzen, und zu schreiben, oder so. Das ist am PC wesentlich lustiger.
>
> I: Und was genau ist lustiger und besser? Kannst du das so nen bisschen erklären?
>
> S: Halt, wenn wir Texte// also, zum Beispiel, spanische Texte schreiben, oder so, müssen wir immer ins Buch gucken, ((verstellt die Stimme)) höö, höö, und da steht das gleich alles auf einer Seite, zum Beispiel, und die Aufgabe steht oben, und dann kann man unten gleich schreiben (*mhm*) und so. Und in Spanisch und so// also im Heft und so// müssen wir erst ins Buch gucken// gucken was da steht// das abschreiben und so. Und das geht hier wesentlich schneller und// ja, das macht halt mehr Spaß und so. (*mhm*) (-) (27_LI16-18)

Die Arbeit mit dem ePortfolio bereitet Luka aufgrund des Medienumgangs viel Spaß. Der Schüler findet die Aufgabenbearbeitung am Computerbildschirm übersichtlich und beurteilt die digitale Texterstellung als effektiv, deshalb zieht er den Einsatz vom Computer dem übrigen Medieneinsatz vor.

Es macht Spaß und man kann auch mal reden

Auch in der Möglichkeit der direkten Kommunikation mit seinen Mitschülerinnen und -schülern im Computerraum begründet Luka den Vorteil des Mediennutzens; die Tutorfunktion zur Kommentierung seiner Portfolioinhalte hat er deshalb auch gar nicht verwendet (27_AF11):

> S: Das find ich eigentlich ganz gut, weil das dann// (-) mit dem Computer macht das manchmal auch viel mehr Spaß und so, (*mhm*) weil hier alle so in einer Reihe sitzen oder so. Und dann kann man auch mal reden, oder so, darüber, oder über was Anderes. (*mhm*) Und es macht halt mehr Spaß am PC. *(mhm*) (27_LI8)

Dass der Schüler zuhause nicht mit seinem ePortfolio gearbeitet hat, liegt daran, dass es ihm alleine nicht gefiel: „Das ist lustiger in der Gruppe, als alleine irgendwie zuhause oder so" (27_LI30). Was Luka beim Blick auf seine Lernziellisten schlussfolgert – „Das habe ich irgendwie nicht gemacht, glaube ich, irgendwie, (-) gerade" (27_LI72) –, gilt deshalb auch für die außerschulische Umsetzung der übrigen Portfolioaktivitäten. Am Ende des Interviews hebt Luka den Medieneinsatz erneut positiv hervor:

> I: Okay, willst du noch irgendwas ergänzen, noch irgendwas über epos erzählen […]?
>
> S: Hmm, nur dass mir die Arbeit damit relativ viel Spaß gemacht hat und es auch Spaß gemacht hat, dass man zum Beispiel dann mal keinen Unterricht ansta// ja, anstatt// das, also, mal// anstatt im Unterricht da einfach nur im Raum zu sitzen, dass man hier mal am Computer war. (*mhm*) Das fand ich gut. (*mhm*) (27_LI99-100)

Computer und Internet werden hier zum heimlichen Protagonisten der Portfoliopraxis. Über den lustvollen Umgang damit bzw. weil dieser eine Abwechslung vom Unterrichtsalltag darstellt, rücken die Arbeitsinhalte für Luka scheinbar in den Hintergrund.

5.6.3 Fallanalyse: Derya

Mit dem Computer macht das Arbeiten mehr Spaß

Im Rahmen der Abschlussevaluation mit dem Fragebogen bewertet Derya die Portfoliopraxis mit „gut“ (23_AF1). Sie macht ihr Urteil allein am Medieneinsatz fest: „Ganz gut find ich, dass wir mit dem Computer arbeiten“ (23_AF2). Im Interview erklärt die Schülerin, dass sie den Computereinsatz im Spanischunterricht dem der übrigen Medien vorzieht:

> S: […] Das ist ja halt irgendwie nen bisschen besser am Computer zu arbeiten, weil ich weiß nicht. Das macht halt auch mehr Spaß, anstatt halt auf'm Platz zu sitzen und, ich weiß nicht, zuzuhören. Das ist halt (-) etwas besser, (-) find ich, (-) halt am Computer, weil das ist ja auch sonst ein bisschen langweilig für die meisten halt. Und (-) ich find's auf jeden Fall am Com// Computer besser, weil man halt Aufgaben und so was macht und schreibt. Halt auch, ähm, dass man, halt an der Tastatur schreiben kann. Das macht mir Spaß. (23_AF28)

Der Einsatz des Computers im Spanischunterricht ist für Derya nicht nur eine willkommene Abwechslung im Schulalltag, er gibt ihr auch die Möglichkeit, selbst aktiv zu sein und produktorientiert zu arbeiten. Beim Umgang mit dem Medium gefällt der Schülerin besonders die digitale Textverarbeitung – und zwar so sehr, dass sie während der Portfoliostunden zu vergessen scheint, überhaupt zu arbeiten: „Es macht Spaß, anstatt Spanisch zu lernen oder Aufgaben zu machen“ (23_AF16). Entsprechend spielerisch hat Derya auch ihre im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente gestaltet; dabei verwendete sie besonders viele *Smileys*, wie das folgende Beispiel zeigt:

> Los numeros
>
> Mi madre tiene treinta y nueve años
>
> Mi padre tiene cuarenta y dos años
>
> Mi tío tiene cuarenta años
>
> Mi tía tiene treinta y una años
>
> Mi abuela tiene ochenta y una años (23_PEA_28.4.08)

Die Schülerin mag verspielte Elemente und ein buntes Design (23_AF4). Nicht nur Deryas Textgestaltung ist spielerisch, für die Schülerin ist auch der Umgang mit dem *Tool* zur Visualisierung ihrer Selbsteinschätzung eine Spielerei: In den Portfoliostunden war zu beobachten, dass es ihr Spaß machte, am Computerbildschirm zu verfolgen, wie sich mit jedem Mausklick die Gefäße der Grafik der

Rubrik *Mein Sprachstand* immer weiter füllten, bis die nächste Kompetenzstufe erreicht war. Auf diese Weise konnte Derya ihre Zielvorstellung – „Ich würd' halt gern Spanisch, sozusagen, können" (23_LI42) – spielerisch zum Ausdruck bringen.

Man hat Stress, wenn die Computer Schrott gehen

Dass die computer- und internetgestützte Handhabung eines ePortfolios nicht immer mit Spaß verbunden ist, sondern – im Gegenteil – sogar Stress verursachen kann, erklärt Derya, als es im Interview um eine allgemeine Beurteilung der Portfoliostunden geht:

> I: Gut, okay. (-) Ähm, wie zufrieden bist du denn mit den epos-Stunden? Was hat dir da gut gefallen und was würdest du dir beim nächsten Mal besser wünschen?
>
> S: Ja, die Computer waren ja ab und zu mal Schrott und weiß nicht// zum Beispiel jetzt funktioniert auch die Maus nicht. Also, es liegt eigentlich an den Computern. Aber wenn es bessere Computer wären und so was, wie unten im Web-Punkt, (*mhm*) dann würd's auch viel, viel mehr Spaß machen. Da hat man nicht immer so'n Stress mit diesen ganzen Computern, die immer auf einmal Schrott gehen. Dann funktioniert die Maus nicht richtig, die Tastatur geht nicht (*mhm*) und man kann nicht das und das. Und bei, (-) bei epos war das halt so, dass man halt// dass es halt etwas lang gedauert hat, bis, ähm, (-) bis man angemeldet war. (*mhm*) Das ist ja halt nicht nur bei epos// sondern halt auch am Anfang// (*mhm*) also, ja. […] (23_LI37-38)

Nicht nur die defekte schuleigene *Hardware*, auch das langwierige Prozedere der Anmeldung bemängelt Derya: In den Portfoliostunden mussten sich die Schülerinnen und Schüler zuerst mit ihren Benutzerdaten im schuleigenen Netzwerk anmelden, anschließend erfolgte *online* das *Login* beim ePortfolio. Auch hierfür hatten die Lernenden Benutzername und Passwort. Die Anmeldung bereitete Derya manchmal Schwierigkeiten, wie sie im Interview erklärt:

> S: Hm, (--) ja, manchmal war das halt so, wenn man nicht das richtige Kennwort eingegeben hat, ist man halt auch nicht so schnell reingekommen. Das hat halt auch ein bisschen gedauert. (*mhm*) Und da war ja halt auch ganz schön viel Unterrichtszeit schon weg// (*mhm*) und hab halt auch nicht mehr so viel Zeit gemacht, die Aufgaben, (-) zu machen, weil man hat ja// war das jeden Tag ein neues Arbeitsblatt, oder?
>
> I: Mhm.
>
> S: Ja, und wenn wir jedes// jeden Tag ein neues Arbeitsblatt bekommen// und das blöde war, wenn man das halt nicht fertig war, musste man halt zuhause noch mal das machen.[24] (*mhm*) (--) (23_LI94-96)

[24] Im Rahmen der Untersuchung war die außerschulische ePortfolioarbeit den Lernenden grundsätzlich frei gestellt – so auch die Bearbeitung der Portfolioaktivitäten, die in einer Portfoliostunde nicht fertig gestellt wurden.

Obwohl Deryas Arbeit mit dem ePortfolio durch den Umgang mit defekter *Hardware* und wiederholt falscher Passworteingaben bei der Anmeldung gestört bzw. verzögert wurde, erklärt die Schülerin: „Und gut fand ich halt, dass wir, na ja, am Computer waren. (-) Das hat mir halt viel Spaß gemacht, ja“ (23_LI38).

5.6.4 Fallanalyse: Colin

Lernprogramme fände ich schon besser

Auch für Colin war der Einsatz von Computer und Internet eine willkommene Unterbrechung des Unterrichtsalltags: „Also, es ist, äh, ne Abwechslung (*ja*) und, ähm, es macht auf jeden Fall, ähm, Spaß“ (47_LI6). Der Schüler, der sich auch privat gerne am Rechner beschäftigt, zieht den Computer und das Internet den übrigen Unterrichtsmedien vor: „Doch, auf jeden Fall besser, als das andere“ (47_LI6). Weil die ePortfolioarbeit sowohl an Colins Medieninteressen, als auch an seine Mediengewohnheiten anknüpft, wurde vor der Datenauswertung angenommen, dass der Medieneinsatz ihn tendenziell motiviert. Colin aber erklärt:

> S: Ja, also, wenn wir jetzt, ähm, so was, ähm, die// was wir können und was wir nicht können, ähm, kontrollieren am Computer, ähm, krieg ich ne// also, find ich, ähm// hab ich nicht mehr Lust bekommen zum Spanischlernen. Aber, ähm, würden wir irgendwas lernen am, am Computer, irgendwie nen Text oder ein Programm, womit man das richtig gut lernen kann, Vokabeln, Grammatik oder so was, (*mhm*) äh, das fände ich schon besser, als einfach nur so, weil's ja ne Abwechslung// (47_LI12)

Im Abschlussfragebogen gibt Colin an, dass ihm die ePortfolioarbeit „nach einer Zeit langweilig“ wird (47_AF4). Demnach sind für Colin die Portfolioaktivitäten selbst wenig motivierend. Dass er während ihrer Ausführung mit Computer und Internet arbeitet, stellt für ihn zumindest einen Motivationsanlass dar.

Besser ist, wenn man das in der Schule verfolgt

Colin spricht sich im Interview deutlich für die schulische Portfoliopraxis aus; er glaubt nicht, dass seine Mitschülerinnen und Mitschüler außerhalb des Spanischunterrichts mit ihren ePortfolios arbeiten:

> S: Also, ähm, wenn man das// Für die Schule ist das gut, aber, ähm, (-) ja, ((lacht)) ich glaub so viele werden sich da nachmittags nicht ransetzen.
>
> I: Mhm, warum? Was meinst du?
>
> S: Weil, ähm, ja// Das ist irgendwie Schule und dann nachmittags (*mhm*) ist immer so nen bisschen// (*mhm*) Aber, aber, ähm, ja, natürlich, das ist, äh, hilfreich, man kann das da gut verfolgen, aber, äh// Besser ist, wenn man das in der Schule macht (*mhm*) und in der Schule verfolgt und, (*mhm*) ähm, ja. (47_LI84-86)

Trotz der zeit- und raumunabhängigen Zugänglichkeit möchte Colin lieber nur in der Schule mit seinem ePortfolio arbeiten, weil es ihm ohnehin schwer fällt,

sein außerschulisches Lernen selbst zu initiieren. Es wundert deshalb nicht, dass Colin einräumt: „Zuhause hab ich mir das auch ni// nur ein Mal, (*mhm*) glaub ich, angeguckt“ (47_LI44).

Zettel schmeißt man ja weg

Als vorteilhaft empfindet Colin das digitale Dossier des ePortfolios. So äußert der Schüler beim Betrachten seiner gespeicherten Dokumente spontan, dass er sich freue, seine Arbeiten aufbewahrt zu haben: „Ja, cool. ((lacht)) Ja, ist natürlich schön, wenn man das, ähm, mal wieder irgendwie sieht. Zettel, oder so, schmeißt man ja weg“ (47_LI56). Demnach sind ePortfolios für Schülerinnen und Schüler besonders dann geeignete Sammelstellen, wenn sie ihre Arbeiten nicht aufbewahren, weil sie diesen zum Zeitpunkt ihrer Erstellung keinen besonderen Wert zuschreiben. Durch das digitale Speichern der Lerndokumente gehen diese nicht verloren und ihr Wert steigert sich bei einer späteren Betrachtung allein dadurch, dass sie aufbewahrt wurden.

Sehen und gucken, was man wirklich kann

Colin hat im Interview auffallend häufig davon gesprochen, erworbene Fertigkeiten durch die Portfolioaktivitäten zu *sehen* bzw. im ePortfolio nach seinem Lernstand zu *gucken*. Die Aussage „Hm, da hat man das erst zum ersten Mal gesehen, was man wirklich kann“ (47_LI28) verdeutlicht, wie sehr Colin durch die Visualisierung der Selbstbeurteilung in der Wahrnehmung seines Könnens unterstützt wird.

Innerhalb der Niveaustufe A1 hat der Schüler seine spanischsprachigen Fertigkeiten weitestgehend realistisch eingestuft. Weil die Gefäße der Grafik nach seiner Selbstbeurteilung nicht leer sind, sondern sich gefüllt haben, kann sich der durch seine Leistungsschwäche sonst so desillusionierte Schüler sicher sein, dass er im Spanischen überhaupt etwas dazugelernt hat: „Das, das geht immer weiter nach vorne und das ist schön“ (47_LI44). Die Visualisierung der Selbsteinschätzung kann also gerade auch bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die Wahrnehmung von Fortschritten unterstützen.

Private Geschichten erzählen

Für Colin ist die Privatheit seines ePortfolios von besonderer Bedeutung. Das erklärt der Schüler, als es im Interview um die Einzelarbeit am Computer geht:

I: Ob du jetzt alleine oder zu zweit am Computer besser fandest?

> S: Weiß ich// ach, so, ja, alleine, weil, ähm// dann kann man das// Dann muss man nicht auf den anderen warten, ähm, bis der fertig ist oder, ähm, ja// Und dann hat man auch mehr Platz und kann auch was Eigenes machen. (*mhm*) Und das is// ist auch, ähm, glaub ich, nen bisschen einfacher, ähm, Sachen, wo man, ähm, nicht so gut drin ist (*mhm*) oder mei// Oder die „Spracherfahrungen“, wenn man da irgendwelche privaten Geschichten erzählt, (*mhm*) dass es dann ein// äh, dass es dann alleine besser ist, (*mhm*) (-) glaub ich. (*mhm*) (-)

Weil Colin sich in den Reflexionstexten mit persönlichen Themen des Fremdsprachenlernens auseinandersetzt, möchte er individuell arbeiten. Er zieht es vor, die Portfolioeinträge vor seinen Mitschülerinnen und -schülern zu verbergen und nimmt damit vom Eigentumsrecht Gebrauch.

5.6.5 Fallanalyse: Linn

Mit dem Computer zu lernen, geht ganz gut

Auch für Schülerin Linn ist der Computereinsatz eine „Abwechslung im Unterricht“ (39_AF2). Dass sie sich für eine computer- und internetgestützte Portfoliopraxis ausspricht, liegt allerdings nicht nur am Wechseln des Arbeitsmediums im Spanischunterricht. Aus ihrer Fallbeschreibung geht hervor, dass Linn dem Computereinsatz im Spanischunterricht gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt ist, weil dieser ihren außerschulischen Lerngewohnheiten nachkommt: „Auch zuhause arbeite ich manchmal für Spanisch außerhalb, (*mhm*) also, außerhalb des epos, (*mhm*) halt mir anderen spanischen Programmen, so Vokabeltrainer oder so“ (39_LI8). Linn ist mit dem Einsatz von Computer und Internet für Lernzwecke vertraut und erzielt damit auch gute Erfolge beim Spanischlernen: „Und das geht ganz gut“ (39_LI8). Die computer- und internetgestützte Portfoliopraxis kommt also den Mediengewohnheiten Linns nach und wird deshalb von der Schülerin auch positiv bewertet: „Ja, find ich ganz gut“ (39_LI6).

Zuhause noch mal reingehen, Inhalte verbessern und dem Tutor freigeben

Weil Linn es gewohnt ist, den Computer beim Spanischlernen zu nutzen, setzte sie zuhause die Arbeit mit ihrem ePortfolio fort: „Was ich gut finde, ist, dass man halt auch zuhause noch mal rein konnte übers Netz“ (39_LI26). Dabei schaute sie sich ihre Selbsteinschätzung an – „Und man konnte dann noch mal gucken, was da noch mal stand“ (39_LI26) – und überprüfte ihre Beurteilung mithilfe authentischer Materialien aus dem Internet:

> S: […] Dann konnte man sich auch so Beispiele raussuchen, wie zum Beispiel: „Ich kann herausfinden, worum es a// äh, auf Plakaten, oder so, geht.“ Dann konnte man auch so spanische Webseiten anklicken, zum Beispiel über Schulen und so. Da werden dann ja auch so kleine Prospekte, oder so, also so kleine Beschreibungen gegeben. Und man konnte dann schauen, ob man das schon nen bisschen versteht oder, (*mhm*) ob man so Briefe versteht oder so. […] Und dann kann man sich ja noch mal Zeit nehmen und

> noch mal nachlesen und so. (*mhm*) Und in der Schule halt seine eigene Einschätzung, ähm, von sich geben. Und wenn man dann zuhause bemerkt// das ist doch besser oder doch schlechter, dann konnte man das ja auch noch mal wieder verändern, weil// (*mhm*) das musste ja nicht so bleiben. (39_LI26)

Unter 5.6.1.5 wurde bereits dargestellt, dass Linn während der schulischen Portfoliopraxis verschiedene Strategien entwickelte, um ihre Selbsteinschätzung zu überprüfen. Die außerschulische *Online*-Recherche nach authentischem Material ist eine davon. Dass Linn von zuhause aus auf ihr ePortfolio zugreifen kann, um ihre Selbsteinschätzung zu überprüfen, kommt dem Bestreben der erfolgsorientierten Schülerin nach, Unterrichtsinhalte außerschulisch zu vertiefen. Dabei nutzte sie auch die Möglichkeit, ihre gespeicherten Lerndokumente zu überarbeiten, weil „man dann so etwas wie Verbesserungen machen und seine Fehler sehen kann“ (39_AF23). Statt eine neue Version abzuspeichern, um durchlaufene Prozesse abzubilden, überschrieb Linn ihre Lerndokumente. Ihr Dossier eignet sich deshalb weniger gut für das Nachverfolgen vollzogener Prozesse.

„Man hat ja auch da seinen Tutor (*mhm*) und, ähm, dem kann man ja auch die Sachen dann freigeben und der kann ja dann auch noch mal seinen Kommentar dazu abgeben“ (39_LI28). Um auch außerhalb der Portfoliostunden ein Feedback durch die Lehrkraft zu erhalten, nutzte Linn beim heimischen Arbeiten die Tutorfunktion ihres ePortfolios.

5.6.6 Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Tabelle 5-3: Fallvergleich zur Einflussnahme von Computer und Internet

Kira	**Luka**	**Derya**	**Colin**	**Linn**
Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten				
Medienumgang bewirkt Einstellungsänderung	Medienumgang als Motivationsanlass	Medienumgang steigert Produktivität	Medienumgang als Motivationsanlass	Medienumgang entspricht privater Mediennutzung
Abwechslung, Medienwechsel				
keine Angabe	Abwechslung durch Kommunikation	Abwechslung durch Produktorientierung	Abwechslung durch Medienwechsel	Abwechslung durch Medienwechsel
Handhabung, Organisation				
digitale Textverarbeitung macht Spaß	digitale Textverarbeitung ist effektiv	digitale Textverarbeitung macht Spaß, technische Schwierigkeiten sind temporäre Störfaktoren	gespeicherte Texte werden aufbewahrt	digitale Textverarbeitung ist praktisch

Visualisierung, Feedback, Kommunikation				
Grafik unterstützt Wahrnehmung von Fertigkeiten, erzeugt Irrtum eines Fremdurteils	direkte Kommunikation in der Lerngruppe	Grafik stellt das Zielbild spielerisch dar	Grafik unterstützt Wahrnehmung von Fertigkeiten	Tutorfunktion wird als Feedback für die außerschulische Arbeit genutzt
Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen				
Lernziele verfolgen	Lernziele geraten in Vergessenheit	nur wenn dies als obligatorisch empfunden wird	Portfoliopraxis auf Unterricht begrenzen	Selbsteinschätzung überprüfen
Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien				
Leistungsvergleich zur Ermittlung des Lernbedarfs	keine Angabe	keine Angabe	Lerndokumente wertschätzen	Lerndokumente bei der Korrektur überschreiben
ePortfolio als Eigentum				
ePortfolio ist wie ein Tagebuch	keine Angabe	Passworteingabe verzögert Arbeitsablauf	ePortfolio ermöglicht persönliche Reflexion	keine Angabe

Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Einsatz von Computer und Internet insgesamt überwiegend positiv beurteilt wurde – und das unabhängig von den ausgehenden Medieninteressen und -gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr scheint ihre Motivation zum Spanischlernen ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Beurteilung des Medieneinsatzes zu sein. Der Fall Kira verdeutlicht das am ehesten: Vor Beginn der Portfoliopraxis verfügte die intrinsisch motivierte Schülerin über wenig Erfahrung im Umgang mit dem Computer und lehnte den Computereinsatz im Unterricht deshalb grundsätzlich ab. Im Verlauf der Portfoliopraxis machte ihr der Medienumgang zunehmend Spaß. Diesen Einstellungswechsel begründet Kira damit, in den Portfoliostunden endlich einmal in Ruhe und ungestört am Computer arbeiten zu können, denn sonst müssen sich meist zwei Lernende einen Arbeitsplatz teilen. Und außerhalb des Unterrichts, also zuhause, kann sie den Computer nur eingeschränkt nutzen.

Im Fall des medienaffinen Schülers Colin verhält es sich anders: Zur Durchführung der Portfolioaktivitäten hatte der ohnehin kaum motivierte Schüler nicht immer Lust. Trotz seines spezifischen Medieninteresses stellt für ihn die Arbeit mit Computer und Internet deshalb allenfalls einen Motivationsanlass dar. Gleiches gilt auch für den kaum motivierten Schüler Luka, der allerdings vor Beginn der

Portfoliopraxis im Unterricht nur mehr oder weniger gerne mit dem Computer arbeitete.

Schülerin Derya verlor sich gänzlich im Medienumgang. Allerdings vernachlässigte sie darüber nicht die Bearbeitung ihrer Portfolioaktivitäten, wie dies im Fall Luka passierte, im Gegenteil: Sie war so darin vertieft, dass sie gar nicht bemerkte, zu arbeiten. Ihre Produktivität begründet sich in ihrer grundsätzlichen Leistungsbereitschaft, die durch den Medieneinsatz zeitweise gesteigert wurde, weil dieser ihren privaten Medieninteressen nachkam.

Auch Linn nutzt den Computer regelmäßig außerschulisch zu Lernzwecken und erzielt damit gute Erfolge. Von der extrinsisch motivierten Schülerin wird die computer- und internetgestützte Portfoliopraxis deshalb ebenfalls positiv bewertet.

Abwechslung, Medienwechsel

Es hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Portfoliopraxis als angenehme Abwechslung von der Routine des regulären Spanischunterrichts empfinden. Am häufigsten begründen sie dies mit dem Medienwechsel. Derya hebt darüber hinaus das produktorientierte Arbeiten, also das Erstellen von Lerndokumenten für das digitale Dossier des ePortfolios, positiv hervor.

Nicht immer günstig wirkte sich hingegen die veränderte Sitzordnung in den Portfoliostunden aus. Die Nähe beim gemeinsamen Arbeiten im Computerraum begünstigte zwar grundsätzlich die Kommunikation der Lernenden über ihre Portfolioaktivitäten, weniger motivierte Schülerinnen und Schüler, das zeigt der Fall Luka, nutzten diese aber verstärkt für private Gespräche.

In diesem Zusammenhang ist es besonders interessant, dass sich in den Daten der Schülerin Kira keine Hinweise dafür finden, dass sie die veränderte Unterrichtsroutine als willkommene Abwechslung empfand. Die Arbeitshaltung der stark intrinsisch motivierten Schülerin blieb davon scheinbar unbeeinflusst.

Handhabung, Organisation

Insgesamt wurde die computer- und internetgestützte Handhabung und Organisation des ePortfolios weitestgehend positiv beurteilt – und zwar in allen Fällen. Die Gründe hierfür waren individuell verschieden. Die Fälle Kira und Derya zeigen, dass sich Schülerinnen und Schüler, die grundsätzlich gerne über die Tastatur schreiben bzw. besonderen Spaß an der digitalen Textverarbeitung haben, während der Portfoliostunden mit großer Hingabe und Sorgfalt dem Erstellen und Gestalten ihrer Texte widmeten.

Ähnlich war es bei der erfolgsorientierten Schülerin Linn, die den Computer zuhause ohnehin als praktisches Werkzeug zur Textverarbeitung nutzt. Genauso, allerdings aus gegensätzlichen Gründen, verhält es sich im Fall Luka: Gerade weil der Schüler teilweise recht lustlos bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten war, beurteilte er die digitale Textverarbeitung als effektiv.

Weniger um das Überarbeiten als um das Aufbewahren von Texten geht es im Fall Colin. Demnach ist das ePortfolio für Schülerinnen und Schüler besonders dann ein geeigneter Ort zum Sammeln von Lernprodukten, wenn sie diese normalerweise nicht aufbewahren, weil sie ihnen zum Zeitpunkt der Erstellung keinen besonderen Wert zuschreiben.

Der Fall Derya zeigt, dass die computer- und internetgestützte Handhabung und Organisation auch Nachteile hat: Die Abhängigkeit von den vorgefundenen, nicht immer ganz optimalen technischen Voraussetzungen – defekte *Hardware* – und Probleme bei der Anmeldung durch die fehlerhafte Passworteingabe hatten den reibungslosen Ablauf ihrer Arbeit mit dem ePortfolio gestört. Diese Störungen führten bei der Schülerin vorübergehend zu Stress, waren aber ohne dauerhaften Einfluss.

Visualisierung, Feedback, Kommunikation

Grundsätzlich ist festzustellen, dass das Visualisierungs-*Tool* die Schülerinnen und Schüler bei der Wahrnehmung ihres Lernzuwachses unterstützt. Die Fälle Kira und Colin zeigen, dass dies weniger abhängig vom tatsächlichen Leistungszuwachs ist als von der individuellen Zuwachserwartung: Dass ihre Leistungen im Spanischen konstant gut sind, war Kira vor Beginn der Portfoliopraxis nicht immer bewusst, und die stark intrinsisch motivierte Schülerin befürchtete, kaum Lernfortschritte zu machen. Und Colin hatte durch seine konstant schlechten Leistungen die Hoffnung auf Fortschritte bereits aufgegeben. In beiden Fällen begünstigte die Betrachtung der Grafik die Wahrnehmung und Wertschätzung des abgebildeten Lernzuwachses und der erworbenen Fertigkeiten.

Allerdings muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass ein solches *Tool* die Lernenden schnell vergessen lassen kann, dass die Grafik kein objektives Urteil zeigt, sondern auf den von ihnen gespeicherten Angaben basiert. Ein Hinweis für dieses Missverständnis findet sich im Interview mit Kira, als sie die Passivkonstruktion „dargestellt bekommen“ verwendet. Im Fall einer Selbstüberschätzung wird es Enttäuschung verursachen, wenn Leistungen durch Fremdbeurteilung deutlich schlechter bewertet werden, als dies die Grafik anzeigt. Innerhalb der analysierten Fälle beträfe das Schülerin Derya, deren Selbsteinschätzung einer Selbstüberschätzung entspricht. Ihr Fall steht aber auch für einen spielerischen Umgang mit dem *Tool*: Es machte ihr Spaß, am Computerbildschirm zu verfolgen, wie sich mit jedem Mausklick die Gefäße der

Grafik weiter füllten, bis die nächste Kompetenzstufe erreicht war und sie so ihre Zielvorstellung, das Spanische auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen, spielerisch zum Ausdruck brachte.

Hinweise auf den Nutzen der Tutorfunktion finden sich nur im Fall Linn. Die erfolgsorientierte Schülerin nutzte die Tutorfunktion regelmäßig, um v. a. bei der außerschulischen Arbeit mit dem ePortfolio ein Feedback von der Lehrkraft zu erhalten. In Abgrenzung hierzu hat der Fall Luka deutlich gezeigt, dass die Lernenden beider Versuchsgruppen die direkte Kommunikation im Sinne von Portfoliogesprächen dem Nutzen der Tutorfunktion grundsätzlich vorziehen. Der Schüler hebt im Interview positiv hervor, dass er sich während der Durchführung der Portfolioaktivitäten mit seinen Sitznachbarinnen und -nachbarn besprechen konnte.

Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen

Die Fallanalysen spiegeln deutlich wider, dass die außerschulische Arbeit maßgeblich von der Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Spanischlernen beeinflusst wird. Das betrifft sowohl die Arbeit mit dem ePortfolio selbst, als auch die Umsetzung des dadurch ermittelten Lernbedarfs. So setzte die wenig motivierte, aber leistungsbereite Schülerin Derya ihre Portfolioaktivitäten, die sie in einer Schulstunde nicht zu Ende geführt hatte, nur zuhause fort, weil sie dachte, dass dies als Hausaufgabe aufgegeben worden waren.

Schülerin Linn hingegen arbeitete zuhause freiwillig mit ihrem ePortfolio. Das diente der erfolgsorientierten Schülerin als Bestätigung und Rückmeldung: durch das Überprüfen ihrer Selbsteinschätzung anhand von authentischen Materialien aus dem Internet, mithilfe des Lehrbuchs und durch das Feedback der Lehrkraft via Tutorfunktion.

Colin möchte lieber nur in der Schule mit seinem ePortfolio arbeiten. Der Schüler, dem es ohnehin schwer fällt, sein Fremdsprachenlernen außerschulisch zu initiieren, konnte auch der Arbeit mit seinem ePortfolio außerhalb des Unterrichts kaum nachgehen. Die zeit- und raumunabhängige Zugänglichkeit eines ePortfolios ist in seinem Fall also nicht von Vorteil.

Ganz anders verhält es sich im Fall Kira: Angestoßen durch ihre schulischen Portfolioaktivitäten wurde die intrinsisch motivierte Schülerin auch außerschulisch aktiv – allerdings ohne dabei das ePortfolio selbst zu verwenden. Das begründet sich darin, dass sie sich in ihren kommunikativen Fertigkeiten verbessern wollte und deshalb zusammen mit ihrer spanischsprachigen Mutter Konversation geübt hat. In Abgrenzung hierzu hatte der Fall des Schülers Luka bereits gezeigt, dass eine solche Steigerung der Lernaktivität nicht zustande

kommt, wenn Schülerinnen und Schüler ohnehin wenig motiviert sind, so dass ihre im ePortfolio gespeicherten Lernziele in Vergessenheit geraten (siehe 5.4.4).

Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien

Zur Abbildung von Lernprozessen eignen sich ePortfolios besonders deshalb, weil sie es ermöglichen, Lernprodukte immer wieder zu überarbeiten und neu abzuspeichern. Beim Vergleichen der verschiedenen Versionen eines Textes werden die bei der Textüberarbeitung durchlaufenen Prozesse sichtbar. Der Fall Linn steht stellvertretend dafür, dass die Lernenden die digitale Textverarbeitung für die prozesshafte Dokumentation ihres Lernens nicht optimal nutzten, weil sie ihre Texte zwar überarbeiteten, dabei aber direkt überschrieben, statt sie vor dem Korrigieren neu abzuspeichern.

Kira hat ihre im Dossier gespeicherten Texte nicht überarbeitet, und das aus gutem Grund: Der Vergleich ihrer Leistungen, die sich in ihren gesammelten Lerndokumenten widerspiegeln, ist für sie enorm befriedigend. Allerdings dient er der intrinsisch motivierten Schülerin auch zum Überprüfen, ob sie die dargestellten Fertigkeiten noch immer beherrscht oder ob sie etwas wiederholen sollte.

Auch Colin empfindet beim Betrachten seiner Lerndokumente Zufriedenheit, selbst wenn diese eine geringere Lernprogression widerspiegeln. Dem leistungsschwachen Schüler gelingt es so, seine eigene Arbeit zu wertschätzen – und sei es nur allein dadurch, dass sie es Wert war, im digitalen Dossier aufbewahrt zu werden.

ePortfolio als Eigentum

Den Zugang zu ihren ePortfolios haben nur die Lernenden selbst; er ist durch ein Passwort gesichert. Der Fall Derya hatte in diesem Zusammenhang gezeigt, dass es beim Vergessen des Passworts bzw. durch Fehleingaben zu störenden Zeitverzögerungen kommen kann.

Dass die Lernenden das ePortfolio als ihr Eigentum empfinden, hatten die Fallanalysen von Kira und Colin ergeben: Die Schülerin bezeichnet ihr ePortfolio als Tagebuch. Der Schüler setzt sich darin mit privaten Themen des Fremdsprachenlernens auseinander; er betont, dass sein ePortfolio privat ist.

5.6.7 Perspektivische Ergänzung

Die Ergänzung der Perspektive der Lernenden stützt sich zunächst auf die quantitativen Daten, die in beiden Versuchsgruppen (N=52) mit Einstiegs- und Abschlussfragebogen erhoben wurden. Anschließend erfolgt unter 5.6.7.2 die perspektivische Ergänzung durch die zwei Lehrenden der Versuchsgruppen, basierend auf den Daten aus den Evaluationsgesprächen nach Ende der Kooperation.

5.6.7.1 Grundgesamtheit der Lernenden

Um die Ergebnisse über den Einfluss des Arbeitsmediums auf den individuellen Umgang der Lernenden mit ihrem ePortfolio darzustellen, werden diese den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Daten der Kategorie *Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien* wurden nicht erhoben.

Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten

Wie unter 5.5.7.1 bereits erwähnt, wurde die Portfoliopraxis von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich positiv beurteilt. Das begründet sich in den meisten Fällen im Umgang mit dem Medium selbst: Die digitale Textverarbeitung, der Wechsel des Arbeitsmediums und das Anknüpfen an individuelle Medieninteressen wurden dabei besonders positiv hervorgehoben. Im Folgenden wird dies näher betrachtet.

Ob der Umgang mit Computer und Internet im Rahmen der Portfoliopraxis an die individuellen Medieninteressen und -gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler anknüpft, wurde vor ihrem Beginn mit dem Einstiegsfragebogen erhoben. Dafür wurde zunächst erfragt, ob sie auch außerschulisch mit dem Computer arbeiten. Auf die Frage „Arbeitest du außerhalb der Schule (zum Beispiel zuhause) mit dem Computer?“ antworteten die Lernenden wie folgt:

- 30 Nennungen für „ja“,
- 20 Nennungen für „teils/teils“ und
- 2 Nennungen für „nein“ (N_EF9).

Um eine differenzierte Betrachtung des außerschulischen Medienumgangs der Lernenden geht es in der folgenden Tabelle, welche die Anzahl der Nennungen zur Anschlussfrage „Wenn ja, was genau arbeitest du am Computer?“ zeigt:

Tabelle 5-4: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF10 (2 Enthaltungen)

Texte schreiben	30
Internetrecherche betreiben	25
Üben mit Lernprogrammen	22
Referate schreiben	19
Deckblätter erstellen	17
Präsentationen entwerfen	14
Hausaufgaben anfertigen	9
Vokabellisten erstellen	8

Dass die Schülerinnen und Schüler den Computer und das Internet mehrheitlich außerschulisch nutzen, kann ihren Wunsch nach einem schulischen Medienumgang möglicherweise beeinflussen. Hierzu hat die Berechnung des Zusammenhangs der Items EF9 und EF8 einen Wert von V=0,27 ergeben. Damit besteht nur ein schwacher bis mittlerer Zusammenhang zwischen den außerschulischen und den schulischen Medieninteressen und -gewohnheiten der Lernenden. Dennoch stimmten die Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Portfoliopraxis grundsätzlich für den Computereinsatz im Unterricht. Das ist dem folgenden Diagramm zu entnehmen, in dem auch die Bereitschaft der Lernenden abgebildet ist, im Spanischunterricht mit dem Computer zu arbeiten:

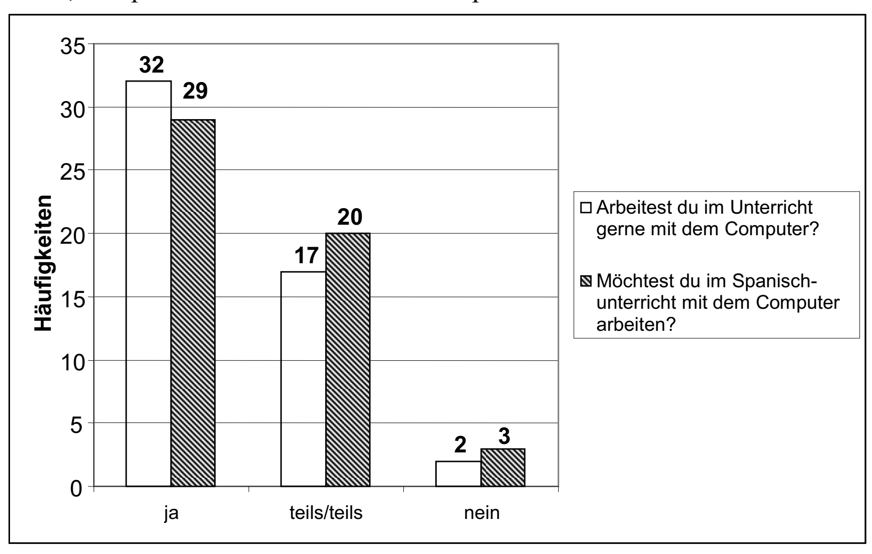


Diagramm 5-10: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF8 (1 Enthaltung) und EF13

Wie Diagramm 5-10 zeigt, ist also anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler der computer- und internetgestützten Portfoliopraxis aufgrund des Arbeitsmediums positiv gegenüber eingestellt sein werden: Sie möchten im Unterricht grundsätzlich mit dem Computer arbeiten. Für den Spanischunterricht gilt dies ebenfalls, wenn auch etwas weniger eindeutig.

Auch der Zusammenhang zwischen den Items EF8 und EF13 wurde berechnet, der einen Wert von V=0,61 ergibt. Demnach möchten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht gerne mit dem Computer arbeiten, dies auch im Spanischunterricht tun.

Dass die Lernenden die Portfoliopraxis aufgrund des Medieneinsatzes positiv bewerteten, zeigte sich auch nach Ende des Projekts in den Daten, die mit dem Abschlussfragebogen erhoben wurden:

- Auf die offene Frage „Was gefällt dir an der Arbeit mit *epos*?“ wurde mit 22 Nennungen auffallend häufig die „Arbeit mit Computer und Internet“ geäußert (N_AF2).
- In den Begründungen der Lernenden, warum sie die Portfoliopraxis im Spanischunterricht fortsetzen möchten, wurde immerhin 7 Mal auf den „Medienumgang“ verwiesen (N_AF16).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden den Einsatz von Computer und Internet im Rahmen der Portfoliopraxis positiv hervorheben. Dies wurde weniger durch ihre außerschulischen Medieninteressen und -gewohnheiten bedingt, als durch den Wunsch nach dem Umgang mit Computer und Internet im Unterricht und im Spanischunterricht. Hierbei spielte auch die Abwechslung vom Unterrichtsalltag durch den wechselnden Medieneinsatz eine zentrale Rolle.

Abwechslung, Medienwechsel

In den Daten, die mit dem Abschlussfragebogen nach Ende der Portfoliopraxis erhoben wurden, bewerteten die Schülerinnen und Schüler den durch die computer- und internetgestützte Portfoliopraxis vollzogenen Wechsel des Arbeitsmediums positiv:

- Die offene Frage „Was gefällt dir an der Arbeit mit *epos*?“ beantworteten 21 Lernende mit „Gefallen am Medienwechsel im Spanischunterricht“ (N_AF2).
- Auch in den Begründungen, warum sie die Portfoliopraxis im Spanischunterricht fortsetzen möchten, wurde von den Lernenden 15 Mal „Gefallen am Medienwechsel“ genannt (N_AF16).

Dass sich die Lernenden nach einer Abwechslung im Medienumgang sehnten, war vor Beginn der Portfoliopraxis nicht abzusehen: Von den 29 Schülerinnen und Schülern, die für einen Umgang mit dem Computer im Spanischunterricht gestimmt hatten (siehe Diagramm 5-10), begründeten dies nur 7 mit dem „Wunsch nach einem Medienwechsel“. Weitaus häufiger hatten die Lernenden angegeben, sich vom Computerumgang im Spanischunterricht „Spaß“ (21 Nennungen) und eine „Lern- und Arbeitserleichterung“ (12 Nennungen) zu erhoffen (N_EF14). Letztgenannter Aspekt wird in der folgenden Kategorie weiter vertieft, in der es um die Beurteilung der computer- und internetgestützten Handhabung und Organisation des ePortfolios durch die Lernenden geht.

Handhabung, Organisation

Bei der Handhabung und Organisation des ePortfolios stand die digitale Textverarbeitung im Vordergrund. Die Lernenden nahmen hierzu mehrheitlich

positiv Stellung. So wurden von ihnen zum Beantworten der Frage „Wie findest du es, Texte am Computer zu schreiben?“ ausschließlich positive bzw. neutrale Merkmalsausprägungen gewählt, keine negativen (N_AF7):

- 16 Nennungen für „sehr gut“,
- 24 Nennungen für „gut“ und
- 12 Nennungen für „teils/teils“.

Ebenfalls um die digitale Textverarbeitung ging es in der halboffenen Frage „Du kannst alle deine Texte anklicken und dann jederzeit überarbeiten, umgestalten und sogar löschen. Wie findest du das?“. Häufig genannte, sinngemäß zusammengefasste Antworten waren: „Ich finde das gut, weil

- sich mögliche Fehler korrigieren lassen“ (18 Nennungen).
- sich Änderungen und Ergänzungen vornehmen lassen“ (7 Nennungen).
- das ePortfolio regelmäßig aufgeräumt werden kann“ (5 Nennungen).

Für „Ich finde das nicht so gut“ stimmten 4 Schülerinnen und Schüler. Sie gaben zu bedenken, dass „Portfolioinhalte aus Versehen gelöscht“ werden könnten. Es wurden 4 Enthaltungen gezählt (N_AF23).

Um die Gestaltung digital erstellter Texte ging es in Frage AF22: Hier sollten die Lernenden die Möglichkeiten der kreativen Gestaltung ihrer digital erstellt und gespeicherten Lerndokumente[25] beurteilen. Die genaue Frage lautete: „Bei *epos* schreibst du Texte am Computer. Du kannst deine Texte auch kreativ bearbeiten (z. B. Schriftarten und Schriftfarben verändern oder *Smileys* einfügen). Wie findest du das?“. Die häufigsten, sinngemäß zusammengefassten Antworten lauteten: „Ich finde das gut, weil

- das Spaß macht“ (25 Nennungen).
- die Texte dadurch bunter und schöner sind“ (14 Nennungen).
- dadurch individuelle Kreativität zum Ausdruck kommt“ (14 Nennungen).

Insgesamt wurde die Handhabung des ePortfolios von den Lernenden also sehr positiv beurteilt. Nur eine Schülerin der achten Klasse sprach sich gegen die Möglichkeit der digitalen Textgestaltung aus und begründete ihre Meinung mit: „Man sollte sich auf das Wesentliche konzentrieren“ (N_AF22).

Die Handhabung und Organisation des ePortfolios wird ebenfalls durch eine Verlinkung der Rubriken *Mein Sprachstand* und *Meine Lernziele* beeinflusst.

---

[25] Im Rahmen der schulischen Portfoliopraxis haben die Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich Texte, keine anderen Dateitypen (z. B. Audio- oder Video-Dateien) erstellt bzw. gespeichert (AF26c). Dennoch beurteilten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des Speicherns alternativer Dateiformate als positiv (44 Nennungen für „Ich finde das gut“; 8 Mal „weiß nicht“) (AF27).

Diese bewirkt, dass die bei einer Selbsteinschätzung gespeicherten Ziele automatisch in die Liste der individuellen Lernziele übernommen werden. Wie die Lernenden die Vernetzung der Portfolioinhalte beurteilen, wurde mit der halboffenen Frage „Versuche dich zu erinnern: Im Bereich *Meine Lernziele* erscheinen automatisch die Ziele, die du im Bereich *Mein Sprachstand* angeklickt hast (bei der schwarz-weißen Fahne). Wie findest du das?“ erhoben. Die häufigsten, sinngemäß zusammengefassten Antworten lauteten: „Ich finde das gut, weil

- sich die Lernziele dadurch besser überblicken lassen“ (15 Nennungen).
- sich der Lernstand dadurch besser überblicken lässt“ (8 Nennungen).
- die automatisch übernommenen Lernziele eine Anregung für das Formulieren eigener Ziele sind“ (7 Nennungen).

Die Ergebnisse zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler die Verlinkung der Rubriken *Mein Sprachstand* und *Meine Lernziele* als eine sinnvolle Vernetzung ihrer Portfolioaktivitäten empfinden. Durch die automatische Übernahme der in der Selbsteinschätzung markierten Ziele lassen sich Lernziellisten nicht nur besser organisieren, für einige der Lernenden sind die Zielformulierungen auch eine Schablone für das Formulieren eigener Vorhaben.

Visualisierung, Feedback, Kommunikation

In dieser Kategorie geht es zunächst um die Wahrnehmung von Lernfortschritten mit dem *Tool*, welches die Angaben der Selbsteinschätzung quantifiziert und in einer Grafik abbildet. Mit Item AF19 wurde nach Ende der Portfoliopraxis erhoben, ob die Lernenden in dem Ansteigen der Flüssigkeit auch tatsächlich ein Ansteigen ihrer Lernfortschritte erkennen. Dafür beantworteten sie die offene Frage: „Im Bereich *Mein Sprachstand* gibt es Gefäße mit einer blauen Flüssigkeit. Was bedeutet es, wenn die blaue Flüssigkeit in einem Gefäß mehr wird? Erkläre kurz!“ Auch wenn der Wortlaut der Erklärungen variierte, inhaltlich ging aus allen 47 gezählten Antworten hervor, dass ein Ansteigen der Flüssigkeit das Ansteigen des individuellen Lernzuwachses abbildet. Es gab 5 Enthaltungen (N_AF19).

Um ein weiteres *Tool* des verwendeten ePortfolios, die Tutorfunktion zu Feedback- und Kommunikationszwecken, geht es außerdem in dieser Kategorie. Hierzu beantworteten die Schülerinnen und Schüler zunächst die Frage, wie sie die Tutorfunktion beurteilen; anschließend ging es um ihren tatsächlichen Nutzen: Die Lernenden beurteilten die Tutorfunktion mehrheitlich positiv: Die Frage „Du kannst alles, was du bei *epos* erarbeitest und speicherst, an deine Lehrerin/deinen Lehrer schicken. Wie findest du das?“ beantworteten 9 Schülerinnen und Schüler mit „sehr gut“ und 18 mit „gut“, 10 stimmten für „teils/teils“

und je 5 für „nicht so gut" bzw. „überhaupt nicht gut". Es wurden 5 Nennungen für die „weiß nicht"-Kategorie gezählt (N_AF9).

Über den tatsächlichen Nutzen der Tutorfunktion durch die Schülerinnen und Schüler und die Häufigkeit der Reaktion der Lehrkräfte auf tutorielle Anfragen gibt das folgende Diagramm Auskunft:

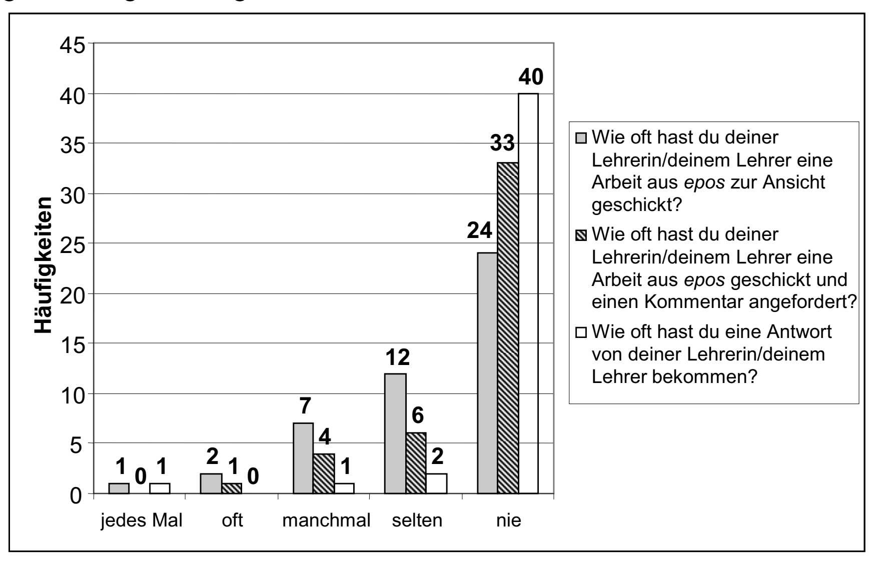


Diagramm 5-11: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF10 (6 Mal „weiß nicht"), AF11 (8 Mal „weiß nicht") und AF12 (8 Mal „weiß nicht")

Das Diagramm lässt kaum einen Nutzen der Tutorfunktion erkennen. Das bestätigen auch die Angaben zu den folgenden Items: Auf die halboffene Frage „Was für Arbeiten aus *epos* hast du deiner Lehrerin/deinem Lehrer geschickt? Warum hast du die Arbeiten an deine Lehrerin/deinen Lehrer geschickt?" gaben 4 Lernende an, „Lerndokumente aus dem Dossier zu Korrekturzwecken" versendet zu haben. Wie aus den Nennungen zur Anschlussfrage „Was hat deine Lehrerin/dein Lehrer geantwortet?" hervorgeht, erhielten sie keine Antwort. Nur 2 Schüler, die zum einen ebenfalls „Lerndokumente aus dem Dossier zu Korrekturzwecken" bzw. „individuelle Lernziele" versendet hatten, erhielten Antwort von den Lehrpersonen. Aus diesen gingen „Korrekturvorschläge" bzw. eine „positive Rückmeldung" hervor (N_AF12/N_AF14).

In den Portfoliostunden wurde der Nutzen der Tutorfunktion immer wieder angeregt. Dass die Schülerinnen und Schüler die direkte Kommunikation untereinander bevorzugten, um Rückmeldungen zu ihren Portfolioaktivitäten zu geben und zu erhalten, ist ein Grund für den geringen Nutzen der Tutorfunktion – und durchaus positiv zu beurteilen. Die Ergebnisse lassen aber auch vermuten,

dass die zurückhaltende Reaktion der Lehrenden zu einer weiteren Nutzenminimierung führte.

Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen
Ob die Schülerinnen und Schüler außerhalb der schulischen Praxis mit ihren ePortfolios arbeiteten, hängt zunächst einmal von ihren Möglichkeiten des außerschulischen Medienzugangs ab. Hierzu wurde vor Beginn der Portfoliopraxis erhoben, ob die Haushalte der Lernenden mit einem internettauglichen Computer ausgestattet sind. Darüber gibt das folgende Diagramm Auskunft:

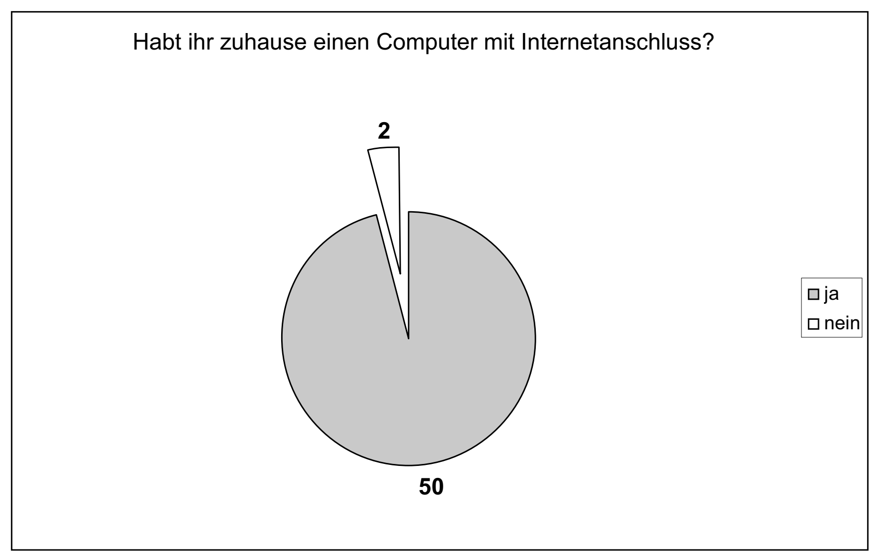


Diagramm 5-12: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF11

Alle 50 Schülerinnen und Schüler, die angaben, dass ihr Haushalt über einen Computer mit Internetanschluss verfügt, bejahten die Anschlussfrage: „Wenn ja, darfst du damit arbeiten?“ (N_EF12).

Nach Ende der Portfoliopraxis wurde im Abschlussfragebogen der außerschulische Nutzen des ePortfolios erhoben, um zu ermitteln, ob es zu einer Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen gekommen war. Die Frage „Hast du mit *epos* auch außerhalb der Schule gearbeitet?“ wurde von den Lernenden jedoch überwiegend verneint: So gab es

- 0 Nennungen für „sehr oft“
- 1 Nennung für „oft“

- 10 Nennungen für „manchmal“
- 13 Nennungen für „selten“
- 26 Nennungen für „nie“.

Es wurden 1 Enthaltung und 1 Stimme für „weiß nicht“ gezählt (N_AF17). Im Anschluss an die Berechnung der Häufigkeitsverteilungen wurde der Zusammenhang zwischen Item AF17 und Item EF9 berechnet, um zu ermittelt, ob diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den Computer außerschulisch nutzen, auch mit ihren ePortfolios außerschulisch gearbeitet haben. Die Berechnung ergab einen schwachen Zusammenhang (V=0,12). Damit bestätigt sich erneut: Obwohl die Lernenden zuhause mehrheitlich über den Zugang zu einem Computer mit Internetanschluss verfügen und diesen auch für Lernzwecke nutzen, haben sie außerschulisch kaum mit ihren ePortfolios gearbeitet.

ePortfolio als Eigentum

Inwiefern die Zugangssicherung das Eigentumsempfinden der Schülerinnen und Schüler beeinflusste, wurde mit den quantitativen Daten nicht erhoben. Allerdings beurteilten die Lernenden mehrheitlich positiv, dass der Zugang zu ihrem ePortfolio durch ein Passwort geschützt ist. Das geht aus dem folgenden Diagramm deutlich hervor:

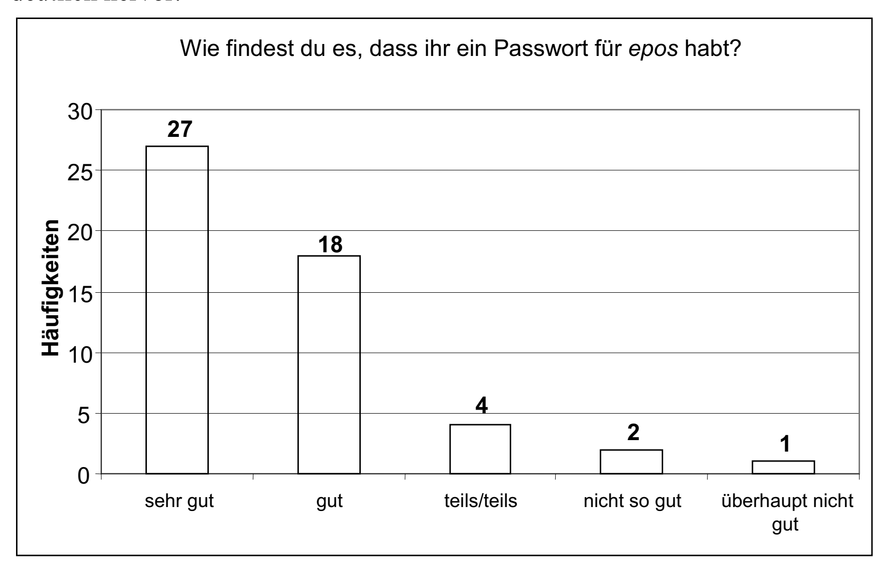


Diagramm 5-13: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF8

5.6.7.2 Lehrkräfte

An dieser Stelle folgt die Ergänzung der bisherigen Ergebnisse zum Einfluss des Arbeitsmediums aus der Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen. Dabei wird, wie schon unter 5.5.7.2, der Gesamteindruck der Lehrkräfte unter Berücksichtigung ihres individuellen Vorwissens, ihrer Erfahrung und den daraus resultierenden Erwartungen beschrieben.

Beginnend bei Lehrkraft A lässt sich grundsätzlich eine positive Haltung zum Einsatz von Computer und Internet im Spanischunterricht feststellen: „Ja, ich bin da [ein] absoluter Fan“ (La_LI60). Wie ein Auszug aus dem Evaluationsgespräch zeigt, war für Lehrkraft A der Medieneinsatz vor Beginn des Projekts sogar ausschlaggebend, sich mit der eigenen Lerngruppe daran zu beteiligen:

> I: Und inwiefern hat das Medium Computer, Internet deine persönliche Einstellung zum epos-Projekt beeinflusst?
>
> L: Das hat meine Einstellung dahingehend beeinflusst, dass ich gesagt habe: „Ja, epos, elektronisches Portfolio (*mhm*) der Sprachen, (*mhm*) […] [das] kann man überall auf der Welt mitnehmen. (*mhm, mhm*) Ich kann mit den Schülern auch in Guatemala daran arbeiten. […]“ Das hat mich schon bestärkt, das zu tun. […] (La_LI61-62)

Zu Beginn des Evaluationsgesprächs wird Lehrkraft A dazu aufgefordert, einer imaginären Kollegin, die sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht interessiert, Tipps für den Umgang mit *epos* zu geben. Hierzu äußert Lehrkraft A überraschend: „Ich würde ihr raten, die Papierversion zu nehmen“ (La_LI6). Dass letztlich das Papierportfolio der webbasierten Variante vorgezogen wird, begründet sich in den Erwartungen, die Lehrkraft A bezogen auf das Arbeitsmedium hegte, aber auch in ihren im Verlauf des gemeinsamen Projekts gemachten Erfahrungen. Hierzu heißt es im Evaluationsgespräch:

> L: […] Nachdem das abgeschlossen ist, […] arbeite ich mit […] [den Schülerinnen und Schülern], **mit einer anderen Plattform**. (*mhm*) […] Sie […] arbeiten mit solchen Dingen, weil sie merken, sie kommen ein Stück weiter. (*mhm*) […] Sie haben die Möglichkeit, über eine größere Audiokapazität zu verfügen, dass sie mehr Audiotexte (*mhm*) haben, die sie selbstständig benutzen können. […] Sie können auch mit Wikis arbeiten […]. (La_LI55-56, Hervorhebung L.B.)

Der Textauszug verdeutlicht, dass Lehrkraft A unter ePortfolios weniger “»an empty textbook« waiting to be filled, which helps […] to think of learning as doing, being active, and producing“ (Ushioda 2003: 151) versteht, sondern vielmehr eine Lernplattform, auf der sie den Schülerinnen und Schülern Lernmaterialien bereitstellt, die sie *online* bearbeiten und ihre Arbeitsergebnisse anschließend dort einstellen. Deshalb vermisst Lehrkraft A diese und andere Funk-

tionen[26] an dem verwendeten ePortfolio: „Es gibt keine Übungen, die eingestellt sind“ (La_LI2). Noch deutlicher wird dieses Verständnis im folgenden Auszug aus dem Evaluationsgespräch, in dem Lehrkraft A die Funktionen von Lernplattformen mit denen von ePortfolios gleichsetzt:

> L: […] Wir haben jetzt im zweiten Halbjahr […] noch vierzehn Wochen (*mhm*) Unterricht. (*mhm*) Fällt ein Schüler eine Woche aus, dann fehlen ihm drei Stunden Spanischunterricht. (*ja*) Das kann man natürlich kompensieren. […] Und ich glaube, so eine Plattform bietet die Möglichkeit wirklich, auch so ein Portfolio bietet die Möglichkeit, einfach noch einmal zu schauen: „Was haben wir gemacht? Wie weit sind die anderen?“ (*mhm*) […] Ich kann damit dann arbeiten, wann ich möchte. Ich kann meine Hausaufgaben zuhause machen, wann ich möchte. Ich muss sie halt nur zum Zeitpunkt einstellen [...]. Und das ist für mich dann auch einheitlicher. […] (La_LI60)

ePortfolios sind private Eigentume der Lernenden; darin unterscheiden sie sich von Lernplattformen, die als Bindeglied zwischen einer Bildungsinstitution und ihren Anhängern genutzt werden. Lehrkraft A verfügt über positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Lernplattformen im Unterricht: Diese unterstützen die Schülerinnen und Schüler darin, die Unterrichtsinhalte außerschulisch zu bearbeiten und geben ihnen bei Fehlzeiten Hilfestellung für das Nachholen von versäumten Inhalten. Diese Möglichkeit vermisst Lehrkraft A im Umgang mit dem verwendeten ePortfolio, so dass sie letztlich die Papierversion favorisiert.

Anders verhält es sich bei Lehrkraft B, obwohl auch sie eine überaus positive Einstellung zum Einsatz von Computer und Internet hat, und diese neben anderen Medien regelmäßig im Spanischunterricht verwendet. Medienerziehung ist ihr ein wichtiges Anliegen, deshalb bemüht sich Lehrkraft B im eigenen Unterricht um wechselnde mediale Angebote. Im Evaluationsgespräch berichtet sie von der Verwendung von Musikvideos. Zudem sieht sie einen Vorteil im Einsatz authentischer Materialien aus dem Internet, z. B. in einem *Web-Quest* oder durch die Arbeit mit einem *Podcast* (Lb_LI63-66). Trotz der positiven Einstellung und dem regelmäßigen Einsatz von Computer und Internet im eigenen Unterricht hatte das Arbeitsmedium selbst keinen Einfluss auf die Bereitschaft von Lehrkraft B, mit der eigenen Lerngruppe am Portfolio-Projekt teilzunehmen:

> I: […] Inwiefern hat das Medium deine Einstellung zum epos-Projekt beeinflusst?
>
> L: Also zum Portfolio an sich? Eigentlich nicht so stark. (*mhm*) […] hier stand […] [der] Inhalt, dieses Reflektieren (*mhm*) dieser Lernstrategien, (*mhm*) […] im Vordergrund und ich habe gedacht: „Ok, warum nicht elektronisch?“ (*mhm*)
>
> I: Das heißt (*na ja*) ein […] Papierportfolio wäre auch//
>
> L: Wäre auch eine Option (*mhm*) für mich gewesen (*mhm*). […] Und da kam es mir eher darauf an, dass es überhaupt gemacht wird […]. (Lb_LI69-72)

---

[26] Weitere Kritikpunkte zum verwendeten ePortfolio werden unter 5.7 diskutiert, wenn es um die Beurteilung der technischen Rahmenbedingungen durch die Lernenden und Lehrenden geht.

Auch wenn Lehrkraft B im Vorfeld und durch die Erfahrungen des gemeinsamen Projekts kein bestimmtes Arbeitsmedium für die Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht vorzieht, ist sie davon überzeugt, dass der Umgang mit Computer und Internet ihre Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten enorm motiviert hat:

> L: […] Also, es gibt ja auch die Möglichkeit, das mit einem Ordner zu machen (*mhm*) und das wird bei uns an der Schule (*mhm*) ja durchaus auch gemacht, […] aber der Vorteil oder das Schmankerl […] ist tatsächlich, das am Rechner zu machen, weil in dem Alter sind die da noch relativ heiß drauf (*mhm*) und da ist so dieser positive Effekt noch, dass es mehr Spaß macht, wenn man es am Computer macht, […] weil ich wirklich denke, dass es für die eine Motivation ist, das am Rechner (*mhm*) machen zu können. (Lb_LI6)

Die Überzeugung, der Einsatz von Computer und Internet motiviere Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe, beruht auf Erfahrungen im eigenen Unterricht. Lehrkraft B schildert hierzu im Evaluationsgespräch die beobachtete Reaktion ihrer Schülerinnen und Schüler und sucht nach Erklärungen dafür:

> L: […] [Das] finden sie erst einmal cool, weil das ja auch deren eigener Lebenswirklichkeit [entspricht], und das Schulbuch oft nicht so spannend ist, wie einfach mit so einem Medium. […] Obwohl man ja manchmal schon sagen kann: „Na ja, das ist die Generation, für die das super selbstverständlich ist." (*ja*) Trotzdem ist mein Eindruck, dass sie immer noch Medien einfach erst einmal attraktiver finden. (Lb_LI57-58)

Lehrkraft B nimmt an, dass der Computereinsatz im Spanischunterricht den außerschulischen Mediengewohnheiten ihrer Schülerinnen und Schüler nachkommt und deshalb sehr gut angenommen wird. Daraus schließt sie, dass die Arbeit mit einem computer- und internetgestützten Portfolio die Lernenden eher motiviere als die Arbeit mit einem Papiermodell.

5.6.7.3 Resümee der perspektivischen Ergänzung

Im Sinne der Triangulation sollen die perspektivischen Ergänzungen zu vertieften Erkenntnissen führen bzw. Widersprüche innerhalb der Daten aufdecken. Das erfolgt kategoriengeleitet:

- Während Lehrkraft A erklärt, dass ihre Lerngruppe grundsätzlich bereit dazu sei, mit dem Computer im Spanischunterricht zu arbeiten, bezeichnete Lehrkraft B die Schülerinnen und Schüler als regelrecht medienbegeistert, weil der Computereinsatz ihren außerschulischen Mediengewohnheiten nachkäme. Die quantitativen Daten belegen, dass die Lernenden den Einsatz von Computer und Internet im Rahmen der Portfoliopraxis positiv beurteilen – allerdings unabhängig von einem *Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten*. Erst die Fallanalysen haben ergeben, dass die computer- und internetgestützte

Arbeit für die Schülerinnen und Schüler zwar einen Motivationsanlass im Sinne einer Energetisierung darstellt, die Durchführung der Portfolioaktivitäten aber grundsätzlich ihrer Motivation zum Spanischlernen unterliegt.

- Die Ergebnisse der quantitativen Daten haben die Ergebnisse der Fallanalysen bestätigt: Die Schülerinnen und Schüler empfinden die computer- und internetgestützte Portfoliopraxis als *Abwechslung* von der Unterrichtsroutine, besonders aufgrund des damit verbundenen *Medienwechsels*.
- Bezogen auf die *Handhabung und Organisation* eines ePortfolios zeigt sich Lehrkraft A enttäuscht, weil sie positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Lernplattformen im eigenen Unterricht gemacht hat und von einem computer- und internetgestützten Portfolio erwartet, dass es über identische Funktionen verfügt. Das mündet in der Favorisierung eines papiernen Sprachenportfolios. Lehrkraft B hält den Einsatz eines ePortfolios für geeigneter, weil eine computer- und internetgestützte Handhabung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfe und sie dadurch eher motiviere als die eines Papiermodells. In den Einzelfällen konnte eine solche Motivationsförderung zwar nicht nachgewiesen werden, zumindest nicht dauerhaft, die Handhabung und Organisation des ePortfolios wurde in allen Fällen aber weitestgehend positiv beurteilt – einzig defekte *Hardware* und Bedienungsfehler (fehlerhafte Passworteingabe) wurden als temporäre Störungen genannt. Und auch die quantitativen Daten sprechen für eine positive Beurteilung der Handhabung und Organisation eines ePortfolios. Das betrifft insbesondere die Möglichkeiten der digitalen Textverarbeitung und -gestaltung. Auch die programminternen Vernetzungen wurden als hilfreich empfunden: Durch die automatische Übernahme der Lernziele aus der Selbsteinschätzung in die individuellen Lernziellisten, lassen sich die Ziellisten leicht organisieren. Zudem verwenden die Schülerinnen und Schüler solche automatisch übernommenen Zielformulierungen als Text-Schablone zum Formulieren ihrer eigenen Vorhaben.
- Die quantitativen Daten bestätigen, dass die Schülerinnen und Schüler nach jeder Selbsteinschätzung ihren in der Grafik abgebildeten Lernzuwachs auch als solchen erkennen. Aus den qualitativen Fallanalysen war hervorgegangen, dass die *Visualisierung* des Lernzuwachses zwar die Wahrnehmung von Fortschritten fördert, den Schülerinnen und Schülern dabei aber möglicherweise nicht immer bewusst ist, dass die Grafik auf der Grundlage ihrer eigenen Angaben automatisch erstellt wurde und nicht etwa einem Fremdurteil entspricht.
- In den quantitativen Daten konnte nur ein geringer Nutzen der Tutorfunktion nachgewiesen werden – sowohl seitens der Lernenden für das Anfordern von *Feedback* als auch seitens der Lehrkräfte zum Beantworten solcher Anfragen. In den Portfoliostunden bevorzugten die Schülerinnen und Schüler die direkte *Kommunikation*.

- Obwohl die Lernenden zuhause mehrheitlich Zugang zu einem internettauglichen Computer haben und diesen auch teilweise zu Lernzwecken nutzen, konnte eine *Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen* in den quantitativen Daten kaum nachgewiesen werden. Darin spiegeln sich die Ergebnisse der Fallanalysen wider, die ergeben hatten, dass ein außerschulisches Arbeiten sich v. a. dann vollzieht, wenn dieses als obligatorisch empfunden wird bzw. der Erfolgsbestätigung dient. Das wurde nur in zwei Fällen, bei Derya und Linn, beobachtet.
- Zuletzt haben die quantitativen Daten bestätigt, dass die Lernenden den passwortgeschützten Zugang zu ihren ePortfolios schätzen, was als eine wichtige Voraussetzung dafür gilt, dass sie ihre *ePortfolios als Eigentum* ansehen.

5.7 Fokussierung: *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit*

Die Fallanalysen mit dem Fokus *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* sind subjektgeleitet, orientieren sich inhaltlich aber an den *portfolio*spezifischen Kategorien des unter 4.6.2.2 dargestellten Codesystems. Damit umfassen sie:

- *Implementierung*: In dieser Kategorie nehmen die Lernenden ganz allgemein dazu Stellung, wie die Implementierung der Portfoliopraxis in den Spanischunterricht erfolgte.
- *Sozialformen*: Die Beurteilung der Arbeitsform durch die Schülerinnen und Schüler umfasst neben der individuellen Arbeit am Computer auch die Bedeutung von Kooperation und Kommunikation bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten.
- *Arbeitsatmosphäre*: Wie die Lernenden die Arbeitsatmosphäre während der Durchführung der Portfolioaktivitäten empfanden, bedingte maßgeblich ihren Verlauf. Deshalb wird in dieser Kategorie beschrieben, wie die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsklima während der Portfoliostunden beurteilen.
- *Portfoliomaterialien*: In dieser Kategorie wird beschrieben, wie die Lernenden mit den entwickelten Materialien zur Anleitung der Portfolioaktivitäten zurechtkamen. Neben der Beurteilung der Arbeitsbögen und -aufgaben finden auch zeitliche Vorgaben Erwähnung.
- *Technische Ausstattung, ePortfolio*: Die Beurteilung der technischen Ausstattung bezieht sich auf den Zustand der *Hardware* in den schuleigenen Computerräumen und seinen Einfluss auf die Arbeitseinstellung der Lernenden. Bei der Beurteilung des verwendeten ePortfolios werden die Bedienbarkeit, die Funktionen, das Design und das *Interface* durch die Schülerinnen und Schüler bewertet.

In den Fallanalysen fungieren als Überschriften wieder zentrale Aussagen und Schlagwörter aus den Interviews. Erst im Fallvergleich werden die Ergebnisse kategoriengeleitet dargestellt.

5.7.1 Fallanalyse: Kira

Dass man selbstständig arbeiten muss, fand ich schon sehr gut

Insgesamt zeigt sich Kira sehr zufrieden mit der Implementierungsform und den Rahmenbedingungen der Portfoliopraxis: „Also, ich fand das auch sehr gelungen (-) (*mhm*) dieses epos, ähm, diese epos-Arbeitsstunden“ (9_LI31). Kira gefiel besonders die alleinige Arbeit am Computer: „Hm, das fand ich schon sehr gut, ähm, weil man da halt eben auch selbstständig arbeiten muss und nicht immer auf andere angewiesen ist“ (9_LI31). Die Portfoliomaterialien gaben ihr hierbei Hilfestellung: „Und, ähm, (-) was ich auch gut fand, diese Arbeitsblätter, die wir bekommen haben, dann erstmal nen Text darüber zu schreiben, dann Aufgaben dazu bekommen“ (9_LI29). Wie die Schülerin weiter erklärt, hätte sie sich dennoch manchmal gerne mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern besprochen – besonders bei der Selbsteinschätzung, um ihr Urteil durch Feedback zu überprüfen.

> S: […] Also, (-) ich war mir immer nicht so sicher, ob das jetzt wirklich stimmt. Und manchmal hätte ich mir dann auch, hätte ich mir auch gerne die Meinung (*mhm*) von anderen angehört. Ähm, also, ich denke, dass das jetzt nicht hundertprozentig, (-) ähm, auf mich zuspricht, weil es kann natürlich sein, dass ich mal gesagt habe: „Oh ja, das kann ich sehr gut“, obwohl ich eigentlich (-) da noch nicht so gut bin. (*mhm*) Also, (-) ähm, (--) es würde zwar helfen, wenn man jetzt noch die an// also, die Meinung von andern sich anhören kann, aber dass man das selber auch mal anklicken konnte, fand ich auch sehr gut. (*mhm*) (9_LI41)

Dennoch entschied sich Kira dafür, individuell zu arbeiten und bat nur in seltenen Fällen um Hilfe: „Und man konnte ja (-) Fragen stellen, einem, wurde auch geholfen“ (9_LI31). Sie genoss es, selbstständig und konzentriert arbeiten zu können. Weil das der leistungsstarken Schülerin im Spanischunterricht mit der gesamten Lerngruppe nicht immer möglich ist, fühlte sie sich auch in der für die Portfoliostunden halbierten Gruppe sehr wohl: „Das fand ich sehr angenehm“ (9_LI37). Sie begründet das mit der Arbeitsbereitschaft ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und in der gemäßigten Lautstärke: „Also, erstmal auch die Atmosphäre, dass es nicht so laut war, dass jeder sich konzentriert hat“ (9_LI29).

Man kann Texte schreiben und Dinge ankreuzen

Zum verwendeten ePortfolio äußert sich Kira im Allgemeinen positiv: „Also, ich kann nur sagen, mir gefällt epos sehr gut. Ich find das auch, ähm, (-) schön, dass wir damit arbeiten oder gearbeitet haben“ (9_LI81). Sie schätzt, dass das ePortfolio abwechslungsreich zu bedienen ist: „Man kann Texte schreiben und

Dinge ankreuzen“ (9_AF2), allerdings wünscht sie sich ein bunter gestaltetes Design und schlägt vor, hierfür Bilder einzufügen (9_AF2).

5.7.2 Fallanalyse: Luka

Wir konnten auswählen, was wir machen wollen

Luka, der die Portfoliopraxis aufgrund des Computereinsatzes als besondere Abwechslung vom Unterrichtsalltag schätzt, hebt den Medienwechsel auch im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen positiv hervor. Im Abschlussfragebogen gibt er an, dass ihm besonders gefallen habe, „dass wir mal was am PC machen und Abwechslung in Spanisch haben“ (27_LI2). Im Interview geht der Schüler hierauf näher ein:

> I: Und was fandest du gut? Kannst du das noch mal nen bisschen genauer erklären?
>
> S: Joaa, pfff, wir waren halt, wir konnten ja hier den „Sprachstand“ und so anklicken, (*mhm*) und dann auswählen, was wir machen wollen hier. ((klickt sich durch das Programm)) (-) […] (27_LI21-22)

Wie in den Portfoliostunden ist Luka auch während des Interviews begeistert in die Bedienung des ePortfolios vertieft. Der Schüler genießt es, selbst zu navigieren. Bei Teamarbeit müsste er darauf verzichten:

> I: Ja. Und wie fandest du das, alleine am Rechner zu sitzen? Sonst ist das ja oft, dass man sich einen teilt, ne, mit jemand anderem?
>
> S: Alleine am Rechner ist, ist besser, weil, dann kann man halt alleine arbeiten und nicht, dass immer so ((verstellt die Stimme)): „Ah, jetzt will ich aber, jetzt //“ und dann streitet man sich wieder irgendwie. (*mhm*) Das ist wesentlich besser, wenn man alleine an einem Rechner sitzt. (*mhm*) ((klickt sich weiter durch das Programm)) (27_LI31-32)

Individuelles Arbeiten, darin liegt für Luka der Reiz, erfordert keine Absprache und verhindert Streit. Es setzt allerdings die Fähigkeit voraus, das eigene Vorgehen strukturieren zu können, damit das Herumklicken im Programm nicht ziellos erfolgt. Hierfür wurden durch die Portfoliomaterialien Hilfestellungen gegeben. Über seinen Umgang mit den Strukturierungshilfen berichtet Luka im Interview:

> S: Ich fand eigentlich das meiste sehr gut, halt. Aber manchmal waren halt, zum Beispiel, ein oder zwei Aufgaben auf dem Blatt, die wir da gekriegt haben, so nen bisschen komisch gestellt, oder so. (*mhm*) Aber sonst war das eigentlich sehr gut. (-) (27_LI20)

In den Portfoliostunden hatte der zum Spanischlernen wenig motivierte Schüler keine zusätzlichen Hilfestellungen eingefordert. Stattdessen ließ sich Luka ganz von der Bedienung des ePortfolios einnehmen, klickte mal diese Rubrik an, mal jene.

Jetzt lädt er wieder

Während einer Portfoliostunde gegen Ende des Projekts war es in Lukas Lerngruppe zum Absturz des Servers des verwendeten ePortfolios gekommen. Das führte zu erheblichen Verzögerungen des Arbeitsablaufs. In Erinnerung an diesen Vorfall notierte Luka zwei Wochen nach besagter Stunde im Abschlussfragebogen, dass er sich wünsche, „dass der Server nicht immer abschmiert" (27_AF4). Auch während des Interviews kam es zu Verzögerungen durch lange Ladezeiten: Die Aussagen „Jetzt lädt er wieder" (27_LI22) und „Irgendwas lädt er" (27_LI66) belegen das. Luka zeigte sich davon jedoch vollkommen unbeeindruckt und bewertete die Funktionalität des ePortfolios insgesamt positiv (27_AF4).

5.7.3 Fallanalyse: Derya

Wenn es bessere Computer wären, würde es viel, viel mehr Spaß machen

Bei der Beurteilung der Rahmenbedingungen der Portfoliopraxis im Spanischunterricht bezieht sich Derya besonders auf die technischen Voraussetzungen. Derya erklärt, dass defekte *Hardware* für die Arbeit mit ePortfolios im Schulunterricht eine Einschränkung darstellt: „Dann funktioniert die Maus nicht richtig, die Tastatur geht nicht (*mhm*) und man kann nicht das und das" (23_LI38). Eine intakte technische Ausstattung erleichtert den Arbeitsablauf und vermeidet unnötigen Stress bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten:

> S: Aber wenn es bessere Computer wären und so was, […] dann würd's auch viel, viel mehr Spaß machen. Da hat man nicht immer so'n Stress mit diesen ganzen Computern, die immer auf einmal Schrott gehen. (23_LI38)

Im Zusammenhang mit den technischen Voraussetzungen bezieht sich Derya auch auf das ePortfolio: „Und bei, (-) bei epos war das halt so, dass man halt// dass es halt etwas lang gedauert hat, bis, ähm, (-) bis man angemeldet war" (23_LI38). Lange Ladezeiten empfindet die Schülerin als störend, weil sie die Durchführung der Portfolioaktivitäten verlangsamen. Dennoch schlussfolgert sie bei der allgemeinen Beurteilung der Portfoliostunden „Und gut fand ich halt, dass wir, na ja, am Computer waren. (-) Das hat mir halt viel Spaß gemacht, ja" (23_LI38).

Man macht Aufgaben und schreibt

Innerhalb der ausgewählten Fälle bezieht sich Derya auffallend häufig auf die schriftlichen Hilfestellungen zur Durchführung der Portfolioaktivitäten. In diesem Zusammenhang spricht sie immer wieder davon, „Arbeitsblätter zu bekommen" (23_LI94/96) und „Aufgaben zu machen" (23_LI28/36/94). Für die Schülerin liegt der Schwerpunkt der Portfolioaktivitäten im Erstellen von Lerndokumenten. Im Interview hebt Derya hervor, dass sie dadurch – ähnlich wie beim

Förderunterricht – aktuelle Inhalte aus dem Spanischunterricht wiederholt: „Na ja, weil da konnte man sich halt// auch (-) halt// was man grad so im Unterricht macht, halt auch wiederholen" (23_LI20-22). Für Derya ist die produktorientierte Arbeit mit dem ePortfolio zwar befriedigend, „weil man halt Aufgaben und so was macht und schreibt" (23_LI28). Die Schülerin hat aber Schwierigkeiten bei der selbstständigen Auswahl des Angebots an Aktivitäten, und neigt deshalb dazu, dieses als Pflichtprogramm anzusehen, das neben den übrigen Unterrichtsanforderungen absolviert werden muss: „[…] und das blöde war, wenn man das halt nicht fertig war, musste man halt zuhause noch mal das machen" (23_LI96).

5.7.4 Fallanalyse: Colin

Besser ist, wenn man das in der Schule macht
Colin spricht sich für häufiger stattfindende Portfoliostunden aus (47_LI86) und erklärt, dass es ihm grundsätzlich leichter fällt, in der Schule zu arbeiten als zuhause: „Also, ich kann so besser lernen" (47_LI42). Der Schüler wünscht sich deshalb auch, seine durch die Selbsteinschätzung ermittelten, fehlenden Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht erwerben zu können: „Besser ist, wenn man das in der Schule macht (*mhm*) und in der Schule verfolgt" (47LI_86).

In diesem Zusammenhang schlägt Colin eine spielerische, aber erwerbsförderliche Funktionserweiterung des ePortfolios vor:

> S: Man könnte es so machen, dass man durch bestimmte Lernspiele den Lernvorgang unterstützt. Wenn man dadurch noch etwas freischalten kann, wird's nicht langweilig und man hat Ziele. (47_AF4)

Mit einer Implementierung solcher Funktionen würde der Reflexionsgedanke in den Hintergrund rücken und das ePortfolio würde mehr einer Lernplattform ähneln, auf der Lehrkräfte *online* Übungsmaterialien zur Bearbeitung bereitstellen und anschließend auch überprüfen. Der leistungsschwache Schüler Colin scheint sich aber genau das für sein ePortfolio zu wünschen.

5.7.5 Fallanalyse: Linn

Zeit zum Nachdenken und Zusammenarbeiten
Bei der Beurteilung der Portfoliopraxis bezieht sich Linn auf die zeitlichen Rahmenbedingungen: „Ja, ich fand's ganz gut, dass wir da halt, ähm, so etwas länger Zeit hatten, weil manchmal hat man ja nur ganz kurz Zeit und muss dann schnell überlegen" (39_LI10). Im Verlauf des Interviews schildert die Schülerin,

welche Portfolioaktivitäten besonders zeitintensiv waren und warum; dabei bezieht sie sich auch auf die Arbeitsform:

> S: Also, ich fande das, ähm, bei den Einschätzungen fand ich das besser zu zweit, weil dann konnte man mit dem anderen noch mal in Ruhe reden, was man zum Bei// was da jetzt so Beispiele für wären […]. (39_LI16)

Bei der Selbsteinschätzung arbeitete Linn gerne zusammen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, um sich Beispiele für die Kompetenzbeschreibungen zu überlegen. Der gemeinsamen Arbeit wurde in den Portfoliostunden viel Zeit eingeräumt. So erklärt Linn: „Wir hatten aber eigentlich ausreichend Zeit, um vielleicht auch noch mal mit den anderen zu sprechen, wie die das sehen, ob die, ähm, denken, dass das genauso ist“ (39_LI10). Darüber hinaus benötigten die Lernenden auch beim Erstellen ihrer Lerndokumente Zeit: „Und auch bei den eigenen Arbeiten noch mal dann halt, wenn man etwas auf Spanisch geschrieben hat, über die Grammatik und so nachdenken konnte“ (39_LI10). Hierbei sei es allerdings günstiger, alleine zu arbeiten, wie Linn weiter erklärt:

> S: [...] Aber bei „Meinen eigenen Arbeiten“ fand ich das besser, alleine zu arbeiten, weil man dann ja auch über seine Arbeiten redet und nicht über die Arbeiten des Anderen (*mhm*) noch mit. (*mhm*) (39_LI16)

Beim Erstellen von Sprachlernprodukten für das Dossier erscheint der leistungsorientierten Schülerin das individuelle Arbeiten effektiver.

Beispiele und Übungsmaterial

Es wurde bereits dargestellt, dass Linn die Beurteilung erworbener Fertigkeiten schwer fiel und sie verschiedene Strategien zur Überprüfung ihres Urteils entwickelte (5.5.5). Dennoch äußert die Schülerin den Vorschlag, die Kompetenzbeschreibungen mit Beispielaufgaben zu unterlegen:

> S: […] Und ob man da auch, ähm, Beispiele hätte setzen können, um zu schauen, ob man das überhaupt schon versteht oder// weil sonst weiß man ja manchmal gar nicht, was da jetzt genau mit gemeint ist, wenn man (*mhm*) diese verschiedenen Gebiete noch gar nicht so richtig kennt. (*mhm*) (39_LI4)

Darüber hinaus schlägt Linn vor, neben Beispielaufgaben auch Übungsmaterial zu integrieren. Die Schülerin hat gute Erfahrungen beim Üben mit einem Vokabeltrainer und empfiehlt deshalb die Implementierung eines solchen in das ePortfolio.

> S: […] Auch zuhause arbeite ich manchmal für Spanisch außerhalb, (*mhm*) also, außerhalb des epos, (*mhm*) halt mir anderen spanischen Programmen, so Vokabeltrainer oder so. (*mhm*) Und das geht ganz gut. Also, vielleicht könnte man so was auch noch, so vielleicht das man so Vokabeltrainer oder so einbaut, (*mhm*) wo Schüler die// seinen// also, die eigenen Vokabeln je nach, (-) ähm, (-) gerade ge// äh, Steigerungsgebiet// da das Gebiet, (*mhm*) dass sie da so die eigenen Vokabeln einbringen können und die lernen können oder so. (*mhm*) (-) (39_LI8)

Auch zum Design des verwendeten ePortfolios hat Linn Verbesserungsvorschläge: „Man sollte es vielleicht lustiger und vielleicht ein bisschen farbenfroher gestalten“ (39_AF4).

5.7.6 Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Tabelle 5-5: Fallvergleich zur Portfoliopraxis und ihren Rahmenbedingungen

Kira	Luka	Derya	Colin	Linn
		Implementierung		
allgemein positiv	positiv wegen Arbeitsmedium	positiv wegen Arbeitsmedium und Materialien	Häufigkeit der Portfolio-stunden erhöhen	keine Angabe
		Portfoliomaterialien		
geben Hilfestellung	sind ungewohnt	sind vergleich-bar mit Übungs-material	keine Angabe	erfordern Zeit
		Sozialformen		
selbstständiges Arbeiten	Arbeiten ohne Absprachen oder Streit	produktorien-tiertes Arbeiten	Arbeiten in Privatsphäre	ist abhängig von der Aktivität
		Arbeitsatmosphäre		
ruhig und kon-zentriert arbeiten	keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	Zeit zum Nach-denken haben
		Technische Ausstattung, ePortfolio		
Interface bunter gestalten	Medium lenkt ab, lange Lade-zeiten stören	defekte *Hard-ware* und lange Lade-zeiten stören	Lernspiele implementieren und Ergebnisse der Lehrkraft freischalten	Beispielaufga-ben/Vokabel-trainerfunktion implementieren, *Interface* bunter gestalten

Implementierung

Insgesamt zeigen sich die Lernenden mit der Implementierungsform zufrieden – einzig der leistungsschwache Schüler Colin, der Schwierigkeiten hat, das Lernen außerschulisch zu initiieren, wünscht sich eine höhere Anzahl der Portfoliostunden. Die Fälle Derya und Luka zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, für die der Umgang mit dem Medium selbst im Vordergrund steht, sich bei der Beurteilung der Rahmenbedingungen besonders auf technische Probleme bei der computer- und internetgestützten Handhabung beziehen.

Portfoliomaterialien
Der Umgang mit den Portfoliomaterialien gestaltete sich individuell verschieden. Innerhalb der analysierten Fälle nutzte Kira die Materialien als Hilfestellung bei der Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten. Derya hingegen hatte Probleme bei der selbstständigen Auswahl möglicher Portfolioinhalte und absolvierte die Bearbeitung des Gesamtmaterials als Pflichtprogramm. Im Fall des nicht immer leistungsbereiten Schülers Luka führten Probleme im Umgang mit den Portfoliomaterialien dazu, dass er sich vom Arbeitsmedium gänzlich vereinnahmen ließ und seine Portfolioaktivitäten vernachlässigte. Die leistungsorientierte Schülerin Linn hingegen widmete sich intensiv der Bearbeitung ihrer Aktivitäten und betonte, wie wichtig es ist, hierfür ausreichend Zeit zu haben.

Sozialformen
Fallübergreifend ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler das individuelle Arbeiten am Computer schätzen: Die leistungsstarke Schülerin Kira genießt es, selbstständig zu arbeiten, und Luka betont, dass dabei keine Absprachen mit anderen notwendig sind. Der leistungsschwache Schüler Colin, das wurde bereits unter 5.6.4 dargestellt, schützt durch das individuelle Arbeiten die Privatheit seiner Reflexionstexte. Für Derya ist nur das alleinige Arbeiten am Computer zielführend für das Erstellen von Lernprodukten. Linn betont, dass sich individuelle Arbeitsphasen mit Partner- und Gruppenarbeitsphasen abwechseln müssen, damit sich die Lernenden, v. a. bei der Überprüfung ihrer Selbsteinschätzungen, gegenseitig beraten können.

Arbeitsatmosphäre
Auch die Arbeitsatmosphäre der Portfoliostunden wurde in allen Fällen positiv bewertet. Der intrinsisch motivierten Schülerin Kira ermöglichten die in Halbgruppen organisierten Portfoliostunden Ruhe und Konzentration bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten. Auch die extrinsisch motivierte Schülerin Linn fand ausreichend Zeit zum Nachdenken.

Technische Ausstattung, ePortfolio
Die Fälle Luka und Derya zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, für die bei der Arbeit mit ihren ePortfolios v. a. der Spaß an der computer- und internetgestützten Handhabung im Vordergrund steht, von defekter *Hardware* und langen Ladezeiten besonders gestört werden. Allerdings dauert die dadurch empfundene Einschränkung nur für die Dauer der Störung an und ist in beiden Fällen nicht demotivierend.

Fallübergreifend festzustellen ist hingegen, dass sich die Schülerinnen und Schüler einige Verbesserungen für *epos*, das verwendete ePortfolio, wünschen.

Die Fälle Kira und Linn zeigen, dass nicht nur Sechstklässlerinnen sondern auch Achtklässlerinnen ein bunteres *Interface* vorziehen. Linn macht außerdem Vorschläge für inhaltliche Veränderungen: Wie der Fall der Schülerin zeigt, wünschen sich auch Lernende, die Strategien zur Selbstüberprüfung entwickeln, zusätzlich Unterstützung bei der Selbsteinschätzung durch das Hinterlegen der Deskriptoren mit Beispielmaterial. Außerdem schlägt sie vor, einen Vokabeltrainer zu implementieren, weil sie damit beim Üben zuhause gute Lernerfolge erzielt. Auch Colin wünscht sich Übungsfunktionen, damit es ihm mithilfe des ePortfolios in Zukunft leichter fällt, das Spanischlernen auch außerschulisch selbst zu initiieren.

5.7.7 Perspektivische Ergänzung

Die perspektivischen Ergänzungen stützen sich überwiegend auf die Interviewdaten mit den Lehrkräften. Quantitative Daten wurden in der Grundgesamtheit der Lernenden nur zu den zwei Kategorien *Sozialformen* und *ePortfolio* erhoben.

5.7.7.1 Grundgesamtheit der Lernenden

Sozialformen

Dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfoliopraxis individuell am Computer arbeiten, wurde von ihnen mehrheitlich positiv beurteilt, wie das folgende Diagramm zeigt:

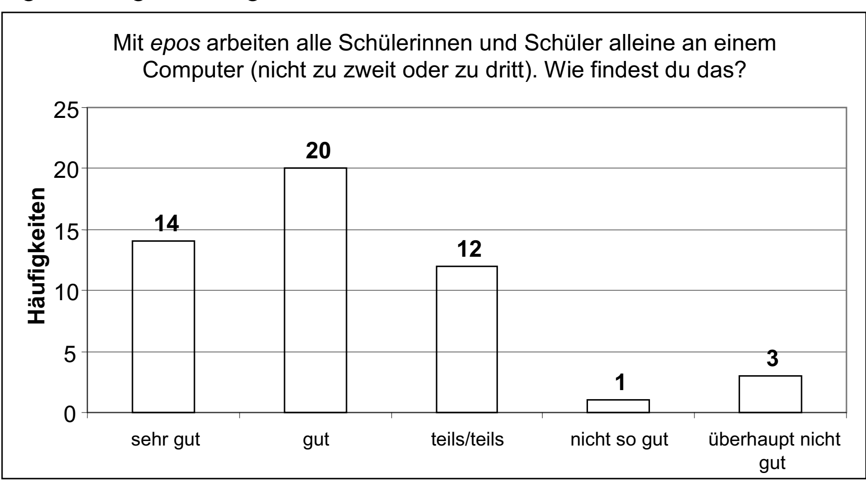


Diagramm 5-14: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF5 (1 Mal „weiß nicht“, 1 Enthaltung)

ePortfolio
Zur Beurteilung der technischen Rahmenbedingungen der Portfoliopraxis beantworteten die Schülerinnen und Schüler die offene Frage: „Wie kann *epos* verbessert werden? Mache ein paar Vorschläge! (Denke z. B. an Funktionen, Gliederung, Aufbau, grafische Gestaltung, Design usw.)“. Die häufigsten, sinngemäß zusammengefassten Antworten waren:

- „Verschönerung des Designs“ (24 Nennungen)
- „Beheben technischer Schwierigkeiten“ (6 Nennungen)
- „Hinzufügen weiterer Funktionen“ (6 Nennungen)

Die Verteilung der Häufigkeiten zeigt, dass bei den Lernenden ein ansprechend gestaltetes *Interface* oberste Priorität hat. Insgesamt wurden 12 Enthaltungen gezählt (N_AF4).

Wie die Lernenden die *Usability* des ePortfolios bewerten, wurde mit der Frage „Wie beurteilst du die Bedienung von *epos*?“ erhoben: 28 stimmten für „eher leicht zu bedienen“, 14 für „leicht zu bedienen“ und 10 für „teils/teils“. Für die Merkmalsausprägungen „eher schwer zu bedienen“ und „schwer zu bedienen“ wurde nicht gestimmt.

5.7.7.2 Lehrkräfte

Die im Folgenden dargestellte Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen ergänzt die bisherigen Ergebnisse über die Rahmenbedingungen, die für das Gelingen der schulischen Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht erforderlich sind. Wie unter 4.4.2 beschrieben, waren beide Lehrkräfte intensiv in die Vor- und Nachbereitung der Portfoliostunden eingebunden. Ihre Erfahrungen sind also von enormer Wichtigkeit für die Klärung der Forschungsfragen. Aus diesem Grund wird die Perspektive beider Lehrkräfte an dieser Stelle vertieft und anhand zentraler Zitate gegliedert.

Ich wollte das in meinen Unterricht noch mehr integrieren
Im Evaluationsgespräch geht es um die abschließende Beurteilung der Portfoliopraxis ganz allgemein. Dass Lehrkraft A über die Funktionalität des verwendeten ePortfolios durch den Vergleich bzw. die Gleichsetzung mit Lernplattformen enttäuscht war, wurde unter 5.6.7.2 bereits dargestellt. Diese Enttäuschung beeinflusste auch die Implementierung der Portfolioaktivitäten in den eigenen Unterricht. Das verdeutlicht sich bei einer Gegenüberstellung ihrer abschließenden Einschätzung mit den anfänglichen Erwartungen:

> I: Wie hattest du dir im Vorfeld die Planung vorgestellt, die praktische Umsetzung, Durchführung?

> L: Ich wollte das (-) in meinen Unterricht (-) noch mehr integrieren. Also, ich wollte […] vielmehr mit Material machen kann. Wo man auch Audio aufnehmen kann. Wo man auch Video (*mhm*) aufnehmen kann, was man aufstellen kann, (*mhm*) was die Schüler auch selbst produzieren können. Gar nicht viel, sondern ganz, ganz klein, was man mit einer normalen Webcam machen kann, […] oder auch Audiosachen. […] einfach nur, dass die Schüler auch sehen, was da in diesem Portfolio drin steckt, wenn man sich das anhört, was vor einem halben Jahr [war]. […] Ich hätte […] ganz gerne lieber mehr gemacht, aber das ist ein Portal (--), das so alt ist, dass der Begriff Web 2.0 da überhaupt nicht zutrifft. (*mhm*) (La_LI15-16)

Lehrkraft A berichtet von den anfänglichen Plänen, ihre Schülerinnen und Schüler im Spanischunterricht gezielt Lernprodukte in Audio- und Video-Format für das digitale Dossier erstellen zu lassen. Damit sollte einerseits die Arbeit mit den ePortfolios über die Portfoliostunden hinaus in den eigenen Unterricht implementiert werden, andererseits sollten die Lernenden den Erwerb ihrer Fertigkeiten im Spanischen in vielfältigen Ausdrucksformen im Dossier abbilden und damit das elektronische Potenzial der computer- und internetgestützten Portfolioarbeit voll ausschöpfen. Doch wie Lehrkraft A im Evaluationsgespräch äußert, erwies sich das verwendete ePortfolio hierfür als wenig geeignet: „Und dann ist es dafür noch viel zu hakelig“ (La_LI4). Die als unzureichend empfundene Funktionalität des ePortfolios führte bei Lehrkraft A zum Scheitern einer Implementierung der geplanten Aktivitäten in den eigenen Unterricht:

> L: [...] Ich sehe halt einfach nur, dass man immer die Sachen oben aufsetzen musste und dass dieses im Unterricht integriert zu sein, (*mhm*) dass ich das persönlich nicht geschafft habe. [...] (La_LI_32)

Eine erfolgreiche Implementierung der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht ist also maßgeblich von der Zufriedenheit der Lehrkraft mit dem verwendeten Modell abhängig. Wenn dieses in Funktion und *Usability* nicht den individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen gerecht wird, führt das zu Unzufriedenheit und letztlich zum Scheitern der Portfoliopraxis.

Wären Computer vor Ort, wäre das kein Problem

Im weiteren Verlauf des Evaluationsgesprächs mit Lehrkraft A zeigt sich, dass nicht nur das verwendete ePortfolio, sondern auch die schuleigene Ausstattung als hinderlich für eine Implementierung empfunden wurde:

> L: […] Das ist das, was ich vorhin schon gesagt hatte mit: „Wären Computer vor Ort gewesen, (*mhm*) dann wäre das weniger das Problem gewesen.“ Aber wir haben nicht diesen Luxus. (*ja*) Da wäre es einfacher gewesen, man hat diese Papierform. (*mhm*) Man hat das in einem Schrank und holt die Sachen raus. (*mhm*) Man arbeitet daran. Man hat einfach Zeit […] einen Teil […] der Klasse damit arbeiten zu lassen. […] Mit der Ausstattung, die unsere Schule hat, ist es aufgesetzt. […] (La_LI60)

Für das Gelingen der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht betont Lehrkraft A die Notwendigkeit des spontanen und flexiblen Zugangs zum Arbeitsmedium: „[…] dass ich […] bei dreißig Schülern Zugang zu sechs Rechnern habe […]. Das heißt, dass die Schüler bei Phasen der Stillarbeit die Möglichkeit haben, einfach daran zu arbeiten“ (La_LI20). Muss die Portfoliopraxis aber aufgrund mangelnder Ausstattung in den Computerraum ausgelagert werden, verhindert das einen flexiblen Umgang und erfordert einiges an Planung im Vorfeld: Der Raum muss reserviert, die Lerngruppe aufgrund fehlender Arbeitsplätze möglicherweise aufgeteilt und damit eine zusätzliche Aufsichtsperson gefunden werden. Weiterhin gibt Lehrkraft A im Evaluationsgespräch zu bedenken: „Ähm, was passiert, wenn die Schule kein stabiles Netz hat?“ (La_LI6), und nennt damit auch eine zuverlässige Netzverbindung als technische Voraussetzung für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht.

Ich würde das auf jeden Fall wieder so machen

Auch im Evaluationsgespräch mit Lehrkraft B geht es zunächst um die technischen Voraussetzungen: „Dass ein Computerraum zur Verfügung [steht], (*mhm*) dass jeder Schüler vor dem Rechner sitzen kann, dass das Internet läuft“ (Lb_LI22). Auch an der Schule von Lehrkraft B brachte die Portfoliopraxis einen hohen organisatorischen Aufwand mit sich, weil auch diese Lerngruppe für die Portfoliostunden geteilt werden musste, da der schuleigene Computerraum nicht über ausreichend Arbeitsplätze verfügte. Lehrkraft B zeigte sich davon unbeeindruckt, betont die Notwendigkeit einer gelassenen Haltung (Lb_LI8) und beurteilt die Organisation der Portfoliostunden als zufrieden stellend, indem sie resümiert: „Von den organisatorischen Bedingungen würde ich das auf jeden Fall noch mal wieder so machen mit diesen Halbgruppen“ (La_LI16).

Die Schüler brauchen Strukturierung und Hilfen

Neben der technischen Organisation geht es im Evaluationsgespräch mit Lehrkraft B auch um die Anleitung der Portfolioaktivitäten durch Aufgabenmaterial: „Dann ist eine Voraussetzung […] ein vorstrukturiertes Aufgabenblatt, das sie bekommen“ (Lb_LI22). Den kombinierten Einsatz von Printmedien und elektronischen Medien begründet Lehrkraft B wie folgt:

> L: […] [Es] ist […] gerade in dem Alter gut, vorzustrukturieren und ihnen so dadurch doch eine große Hilfestellung zu geben (*mhm*) und auch sozusagen dieses Reflektieren über ihr Lernverhalten dadurch [...] in Gang [zu] bringen. (*mhm*) Weil sie sonst auch ein bisschen hilflos sind. Ich glaube, sonst würden die sich verlieren. Sonst würden sie eben ein bisschen rumdaddeln, aber nichts wirklich machen. (Lb_LI2)

Im Zusammenhang mit den Portfoliomaterialien standen auch die zeitlichen Rahmenbedingungen. Wie der folgende Auszug aus dem Evaluationsgespräch

mit Lehrkraft B zeigt, erfordern die Materialkonzeption und die zeitliche Planung ein wenig Übung:

> L: [...] Und mit den Aufgaben bin ich eigentlich eher selbst mitgewachsen. (*mhm*) [...] Das hat sich [...] nach den ersten zwei, drei Malen so entwickelt, dass das klar wurde, (*mhm*) das ist ganz gut, [...] da Vorschläge zu machen [...]. Und so war es auch, dass ich das Gefühl hatte, dass die manchmal dann da herauskamen und dann auch gesagt haben: „Ja, da und da haben wir dran gearbeitet (*mhm*) und das war gut und jetzt hätten wir (*mhm*) noch ein bisschen mehr Zeit vielleicht gebraucht (*mhm*) oder so." Aber letztendlich, glaub ich, haben wir dann irgendwann schnell diesen Level gehabt, wo klar war, das ist realistisch in der Zeit zu schaffen und dann sind sie damit auch beschäftigt und kriegen das umgesetzt. (*mhm*) (Lb_LI20)

Die gemeinsame Evaluation nach jeder Portfoliostunde hatte die Konzeption der Portfoliomaterialien und damit auch die zeitliche Planung von Beginn an stetig optimiert. Lehrkraft B nimmt den beschriebenen Prozess als positive Entwicklung wahr. Auch den zeitlichen Abstand zwischen den stattgefundenen Portfoliostunden beurteilt Lehrkraft B positiv. Sie glaubt aber, dass ein noch häufigerer Umgang sich negativ auf die Motivation der Lernenden ausgewirkt hätte: „Irgendwann rutschen sie einem weg. Da haben sie dann irgendwie (*mhm*) nicht mehr Lust zu" (Lb_LI22).

Im Unterricht auf Strategien und Ziele eingehen

Den Austausch über Lernstrategien zwischen den Schülerinnen und Schülern hält Lehrkraft B für wichtig, um sich durch den Vergleich mit anderen bewusst mit der eigenen Strategienverwendung auseinander zu setzen (Lb_LI22), gibt aber zu bedenken: „Wobei ich nicht weiß, inwieweit die Schüler den Bedarf haben. Das müsste man noch einmal nachfragen" (Lb_LI16). Neben der Kommunikation über Lernstrategien sieht Lehrkraft B auch die Vermittlung von Lernstrategien als ein wesentliches Element von Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Voraussetzung hierfür ist, dass die Teilfertigkeiten, von ihr als „Ebenen" bezeichnet, gleichermaßen berücksichtigt werden:

> L: [...] Also, dass man im Unterricht inhaltlich [...] auf Lesestrategien eingeht (*mhm*) oder sagt (*mhm*): „Heute [...] üben [wir] die Aussprache (*mhm*) und wie man das machen kann." Oder: „Heute thematisieren wir Vokabelnlernen." Oder: „Heute Textschreiben." Das ist schon eine Voraussetzung, dass man das den Schülern [...] klar macht. [...] Also, man muss [...] die Ebenen [...] berücksichtigen, damit die Schüler auch reflektieren können, sonst ist es ja gar nicht sinnvoll und möglich. (Lb_LI23-24)

Im weiteren Verlauf des Evaluationsgesprächs erklärt Lehrkraft B, dass die Portfoliopraxis das Bewusstsein der Lehrenden für die Vermittlung von Lernstrategien und die ausgewogene Berücksichtigung des Erwerbs der Teilfertigkeiten im eigenen Unterricht schärft, denn: „Die Ebenen geraten [sonst] so in den Hinter-

grund (*mhm*) vor diesem Curriculum, was man abarbeiten muss“ (Lb_LI32). Die Portfoliopraxis konnte dahingehend positiv Einfluss nehmen, wie der folgende Auszug aus dem Evaluationsgespräch mit Lehrkraft B zeigt:

> L: Also gerade in diesem Erinnern [...] daran, oder auch dadurch, dass ich diese Aufgaben mit formuliert habe (*mhm*), [habe] ich dann selbst mir noch einmal [die Fragen gestellt]: „Was haben wir eigentlich inhaltlich gemacht? Was haben wir methodisch gemacht? Welche Ebenen haben wir angesprochen?“ Dass ich dann ja auch noch einmal meinen eigenen Unterricht reflektieren musste. [...] Und als nächstes könnte ich [...] da den Schwerpunkt darauf legen. Ich habe jetzt meinetwegen nichts zu Lesestrategien gemacht, (*mhm*) also will ich das [...] später machen. (Lb_LI34).

Ebenfalls im Zusammenhang mit dem positiven Einwirken der Portfolioarbeit auf das Fremdsprachenlehren steht die Öffnung des Unterrichts für individuelle Lernziele. Hierfür ist ein wesentliches Kriterium, dass Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden über ihre Lernvorhaben kommunizieren. Lehrkraft B bedauert den geringen Nutzen der Tutorfunktion durch die Lernenden, weil dadurch kaum ein Unterstützungsbedarf sichtbar wurde, sie also entsprechend wenig Hilfestellung geben konnte (Lb_LI28). Zwar räumt Lehrkraft B ein, dass es eine Herausforderung ist, die individuellen Lernziele der Schülerinnen und Schüler mit den curricularen Vorgaben zu vereinen, dennoch will sie den hierfür notwendigen Austausch im Unterricht zukünftig fest verankern:

> L: […] Das müsste man wahrscheinlich […] institutionalisieren, dass man dann sagt: „Okay, jetzt habt ihr das und das bearbeitet. Gibt es Sachen, die ihr mir zurückmelden (*mhm*) möchtet (*mhm*), […] wo euch klar geworden ist, da braucht ihr noch einmal Unterstützung im Spanischunterricht (*mhm*), worauf wir noch einmal im Unterricht eingehen können?“, (*mhm*) oder so, ne. (*mhm*) (-) (Lb_LI28)

Indem Lehrkraft B am Ende des Evaluationsgesprächs indirekt an ihre Schülerinnen und Schüler appelliert, „Bittet mich um Kommentar“ (Lb_LI84), und erklärt, „Bin ich bereit zu machen“ (Lb_LI84), wird deutlich, dass sie in der verstärkten Kommunikation die Möglichkeit sieht, den eigenen Unterricht für den individuellen Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler zu öffnen.

5.7.7.3 Resümee der perspektivischen Ergänzung

Die perspektivischen Ergänzungen dienen der Triangulation und damit der Vertiefung von Erkenntnissen bzw. dem Aufdecken von Widersprüchen. Die Darstellung erfolgt kategoriengeleitet:

- Bezogen auf die *Implementierung* der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht beziehen sich beide Lehrkräfte zunächst auf die notwendigen technischen Rahmenbedingungen: An beiden Schulen wurden die Lerngruppen für die Portfoliostunden halbiert, weil die schuleigenen Computerräume nicht über ausreichend Arbeitsplätze verfügten. Während Lehrkraft B damit zufrieden war, zeigte sich Lehrkraft A enttäuscht, dass die computer- und

internetgestützte Handhabung nicht nur eine Implementierung über die von mir betreuten Portfoliostunden hinaus in den eigenen Unterricht erschwerte, sondern auch die flexible Arbeit mit den ePortfolios zu Zwecken der Binnendifferenzierung verhinderte. In Abgrenzung hierzu steht die Meinung von Lehrkraft B. Sie glaubt, die Lernenden würden bei noch häufiger stattfindenden Portfoliostunden die Lust verlieren. Hierzu hatten die Fallanalysen ergeben, dass Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten, das Fremdsprachenlernen außerschulisch zu initiieren, von einer Intensivierung der schulischen Portfoliopraxis durchaus profitieren würden. Lehrkraft B berichtet weiter, dass angeregt durch die kooperative Vor- und Nachbereitung der Portfoliostunden die Implementierung eines Strategientrainings und die ausgewogene Berücksichtigung der Teilfertigkeiten zum festen Bestandteil des eigenen Unterrichts wurden. Die medienbegeisterte Lehrkraft A bezieht sich weiter nur auf die technischen Rahmenbedingungen und äußert in diesem Zusammenhang Kritik an der schuleigenen Ausstattung. Hierzu hatten die Fallanalysen gezeigt, dass sich auch Schülerinnen und Schüler, für die der Umgang mit dem Medium selbst im Vordergrund steht, ebenfalls häufig auf technische Aspekte beziehen und eine Beurteilung der übrigen Rahmenbedingungen außer Acht lassen.

- Lehrkraft B empfiehlt, die computer- und internetgestützte Portfolioarbeit mit papiernen *Portfoliomaterialien* anzuleiten, sonst lenke das Arbeitsmedium von den Arbeitsinhalten ab. Die Ergebnisse aus den Fallanalysen hatten gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die sich nicht immer leistungsbereit zeigen, trotz des Einsatzes solcher Materialien zeitweise so in den Medienumgang vertieft waren, dass sie die Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten darüber vernachlässigten. Leistungsbereitschaft und die Fähigkeit, Arbeitsinhalte selbstständig auszuwählen, begünstigten hingegen eine Verwendung der Materialien im Sinne von Lehrkraft B: als Hilfestellung bei der Durchführung und Strukturierung der Portfolioaktivitäten.
- Die quantitativen Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler ein individuelles Arbeiten am Computer im Rahmen der Portfoliopraxis mehrheitlich positiv beurteilen. Das bestätigen die Ergebnisse der Fallanalysen nur zum Teil. Aus diesen geht zwar hervor, dass ein alleiniges Arbeiten die selbstständige Auswahl und Durchführung der Portfolioaktivitäten ermöglicht und damit die zielführende Erstellung von Lernprodukten unterstützt bzw. die Privatheit der Reflexionstexte schützt, darüber hinaus sprechen die Ergebnisse aber für die Kombination verschiedener *Sozialformen*: Erst der flexible Wechsel zwischen individuellen Arbeitsphasen, Partner- und Gruppenarbeit ermöglicht die gegenseitige Unterstützung und Beratung der Lernenden untereinander.

- Lehrkraft A befürchtet, dass die *Arbeitsatmosphäre* darunter leidet, wenn die Portfoliostunden parallel zum regulären Spanischunterricht und in Halbgruppen stattfinden. Sie glaubt, dass die Lernenden bei dieser Form der Implementierung die Arbeit mit den ePortfolios als etwas empfinden, dass von außen auf den regulären Spanischunterricht aufgesetzt wird. Das konnte in den Fallanalysen nicht nachgewiesen werden.
- Zu der für die Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht notwendigen *technischen Ausstattung* zählt Lehrkraft B einen Computerraum mit internettauglichen Rechnern. Lehrkraft A macht eine Raumausstattung mit Medienecken mit mindestens sechs internettauglichen Computerarbeitsplätzen und ein stabiles Netz zur technischen Voraussetzung. In diesem Zusammenhang haben die Fallanalysen ergeben, dass v. a. diejenigen Schülerinnen und Schüler eine funktionierende *Hardware* und kurze Ladezeiten zur Voraussetzung machen, für die bei der Arbeit mit ihrem ePortfolio der Spaß an der Bedienung von Computer und Internet im Vordergrund steht.
- Die quantitativen Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler dem verwendeten *ePortfolio* eine hohe *Usability* zuschreiben. Ihre Vorschläge zur Verbesserung beziehen sich mehrheitlich auf das Design: Sie wünschen sich ein ansprechend gestaltetes *Interface*. Dass dies sowohl für ältere als auch für jüngere Schülerinnen und Schüler gilt, hatten die Fallanalysen bereits gezeigt. Vorschläge für inhaltliche Veränderungen sind das Hinterlegen der Deskriptoren mit Beispielaufgaben zur Überprüfung einer Selbsteinschätzung und das Hinzufügen von Lernspielen und Übungsmaterial. Auch Lehrkraft A wünscht sich die Implementierung solcher Funktionen: Wie bei einer Lernplattform möchte sie den Lernenden damit Übungsmaterialien für die selbstständige Bearbeitung im ePortfolio bereitstellen. Während Lehrkraft B hierzu keine Äußerungen macht, zeigt sich Lehrkraft A aufgrund des Fehlens dieser Funktionen und aufgrund der als umständlich empfundenen Bedienbarkeit des verwendeten ePortfolios unzufrieden mit der Portfoliopraxis insgesamt.

Diese und die übrigen dargestellten Ergebnisse werden im Anschlusskapitel mit den eingangs formulierten Forschungsfragen und Vorannahmen zusammengeführt, und es erfolgt die Diskussion der Ergebnisse in Auseinandersetzung mit Erkenntnissen anderer Forschungsarbeiten.

Ich möchte noch sagen, dass es, ähm, sehr viel Spaß gemacht hat, mit epos zu arbeiten und, äh, ich würd' das auch immer wieder machen. (Charlotte, 6. Klasse)

6 Diskussion der Ergebnisse und Hypothesenbildung

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Zusammenführung der Ergebnisse mit den Forschungsfragen und ihrer Diskussion durch eine Bezugnahme auf die in Kapitel 2 und 3 dargestellten Wissensbestände. Die Darstellung erfolgt fokusbezogen – zur *Förderung autonomen Lernens* (6.1), zum *ePotenzial* (6.2), zu den *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* (6.3) – und mündet in der Bildung von Hypothesen. Die Ergebnisse werden deshalb hypothetisch formuliert, damit ihre empirische Überprüfung im Rahmen weiterer Forschungsvorhaben möglich ist (vgl. Kelle 1994: 362), denn in Anlehnung an Flick (2006: 72) stellen sie „Versionen der Welt" dar. „Diese Versionen unterliegen einer kontinuierlichen Revision, Überprüfung, Konstruktion und Rekonstruktion." Zudem sind die Hypothesen als Beitrag zur Diskussion über die methodisch-didaktische Weiterentwicklung der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht zu verstehen.

6.1 Förderung autonomen Lernens

Vor Beginn der Untersuchung wurde für die Fokussierung *Förderung autonomen Lernens* folgende Forschungsfrage formuliert:

1) Inwiefern fördert die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht autonomes Lernen?

Im Interview wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ePortfolios und die praktische Arbeit damit zu beschreiben. Aus ihren Erklärungen geht u. a. hervor, welche Funktionen sie der Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht für die Förderung autonomen Lernens zuschreiben. So definierte die leistungsstarke, intrinsisch motivierte Schülerin Kira ePortfolios als hilfreiche Instrumente für die Selbsteinschätzung, zur Steigerung des Selbstvertrauens und zur Mitbestimmung der Unterrichtsinhalte. Linn, eine erfolgsorientierte Schülerin, hob den Präsentationscharakter ihres ePortfolios positiv hervor, weil ihr besonders die Darstellung guter Leistungen und das Feedback der Lehrkraft zu Erfolgserleben verhalfen. Luka, der zum Spanischlernen kaum motiviert ist, lobte besonders die Möglichkeit der Kommunikation, um sich in den Portfoliostunden mit seinen Mitschülerinnen und -schülern über seine individuelle Strategienverwendung auszutauschen. Und die ebenfalls oftmals lustlose, aber an Fremdsprachen sehr interessierte Schülerin Derya fühlte sich durch das Erstellen von Lerndoku-

menten motiviert, weil sie damit erworbene Fertigkeiten nicht nur wiederholen, sondern auch im Dossier ihres ePortfolios nachweisen konnte. Colin, der geprägt durch seine Erfahrungen mit Misserfolgen, bisher eine Defizitperspektive auf seine Lernentwicklung einnahm, begann durch die regelmäßigen Selbsteinschätzungen seine vollzogenen Fortschritte bewusster wahrzunehmen und diese, wie auch seine für das Dossier erstellten Lerndokumente, wertzuschätzen. Werden diese Ergebnisse mit dem Autonomiebegriff Tassinaris (2010: 203) zusammengeführt, der unter Handlungen und Kompetenzen des autonomen Fremdsprachenlernens *Motivation*, den *Umgang mit den eigenen Gefühlen*, das *Planen*, *Auswählen von Materialien und Methoden*, das *Durchführen*, *Überwachen* und *Evaluieren* des Lernens und das *Kooperieren* mit anderen fasst, lässt sich hieraus die folgende Hypothese ableiten:

Schülerinnen und Schüler beurteilen die Arbeit mit ePortfolios als ertragreich für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens.

Neben der offenen Forschungsfrage wurden eingangs die Vorannahmen a) bis d) formuliert. Diese werden nun mit den Ergebnissen zusammengeführt. Wenn möglich, erfolgt die Gegenüberstellung mit anderen Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen.

6.1.1 Förderung der Bewusstheit über fremdsprachliche Fertigkeiten

a) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht fördert die Bewusstheit der Lernenden über erworbene Fertigkeiten.

Die Berechnungen der quantitativen Daten zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler nach Ende der Portfoliopraxis eine positivere Sicht auf das eigene Lernen einnehmen. Zur Förderung der Bewusstheit über erworbene Fertigkeiten schreiben sie der Dokumentation von Lernprozessen durch die Arbeit mit dem Dossier eine stärkere Wirksamkeit zu als der Selbsteinschätzungsaktivität mit den Kann-Beschreibungen.

Studien und Erfahrungsberichte über die Selbsteinschätzung fremdsprachlicher Kompetenzen haben bereits gezeigt, dass Kompetenzbeschreibungen möglichst auf konkrete Unterrichtsinhalte zu beziehen sind (vgl. Borgwardt 2003: 79, Kolb 2007a: 139), durch Beispielaufgaben ergänzt und mit Beschreibungen konkreter Kommunikationssituationen erläutert werden sollten (vgl. Meijer/van Kleunen 2006: 23f.). Andernfalls erscheinen den Lernenden die Deskriptoren des Referenzrahmens zu abstrakt. Das bestätigte die vorliegende Untersuchung am Fall Linn, die einige der Kann-Beschreibungen als unverständlich und unkonkret beschrieb, denn *epos*, das verwendete ePortfolio, verfügt bisher nur über Beispielaufgaben für die Fremdsprachen Englisch und Französisch. Für das Spanische ist die

Hinterlegung der Deskriptoren durch Beispielaufgaben in Vorbereitung. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten:

> Kompetenzbeschreibungen für die Selbsteinschätzung sollten durch Beschreibungen von Kommunikationssituationen und Beispielaufgaben hinterlegt werden, andernfalls erscheinen sie den Lernenden wenig konkret.

Es zeigte sich aber auch, dass Schülerinnen und Schüler ohne eine solche Hinterlegung der Deskriptoren durch Beispielaufgaben eigene Strategien zur Überprüfung ihrer Selbsteinschätzung entwickeln und erfolgreich anwenden. So formulierte der erfolgszuversichtliche Schüler Luka eigene Kann-Sätze, mit denen er seine erworbenen Fertigkeiten beschrieb, und belegte diese anhand eines entsprechenden Lerndokuments, das er im Dossier speicherte. Und im Fall eines ausgeprägten Geltungsmotivs wenden Schülerinnen und Schüler auch mehrere solcher Strategien zur Selbstüberprüfung an, was am Fall Linn deutlich wurde. Sie bat im Gespräch und durch das Freischalten ihrer Selbsteinschätzung durch die Tutorfunktion um Rückmeldung, eine Strategie, die aus der Forschung zur reflexiven Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht bekannt ist und unter die „Suche nach Fremdbestätigung“ (Kolb 2007a: 208) fällt. Zudem verwendete Linn das Lehrbuch, um einen „Rückgriff auf das Unterrichtsgeschehen“ (Kolb 2007a: 204) vorzunehmen, und recherchierte zuhause gezielt nach authentischen Materialien aus dem Internet, mit denen sie ihre Einschätzung in einem „Selbsttest“ (Kolb 2007a: 213) überprüfte. Hieraus lässt sich ableiten:

> Auf der Suche nach Rückmeldung wenden Fremdsprachenlernende vielfältige Strategien zum Überprüfen ihrer Selbsteinschätzung an.

6.1.2 Förderung der Wahrnehmung der Entwicklung von Lernprozessen

b) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht fördert die Wahrnehmung der Lernenden für die Entwicklung fremdsprachlicher Lernprozesse.

Die Schülerinnen und Schüler profitierten in verschiedenem Maße von der Dokumentation ihrer Lernprozesse im digitalen Dossier. Die leistungsstarke Schülerin Kira war sich ihrer Fortschritte vor Beginn der Portfoliopraxis kaum bewusst und fühlte sich oft verunsichert bezogen auf ihre Leistungsentwicklung. Durch die Betrachtung ihrer im Dossier abgebildeten Fertigkeiten nahm Kira ihr Können wahr und stärkte dadurch ihr Selbstvertrauen. Der Fall der Schülerin bestätigt die Forschungsergebnisse von Kolb (2007a: 316), so dass es auch in Anlehnung an diese heißen muss:

Die Dokumentation von Lernprozessen im Dossier unterstützt die Wahrnehmung fremdsprachlicher Leistungen und fördert damit das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler.

Allerdings gilt dies nur bedingt für Schülerinnen und Schüler, die auf Anerkennung aus sind, z. B. durch Lob und gute Noten, denn ein ausgeprägtes Geltungsmotiv lässt Fremdsprachenlernende weniger stark von der reinen Dokumentation ihrer Lernprozesse profitieren. Das zeigte der Fall von Schülerin Linn, bei der die Privatheit ihrer im ePortfolio abgebildeten Leistungen zu einem weniger intensiven Erfolgserleben führte, als dies bei öffentlichen Erfolgen der Fall war. Darüber hinaus erklärte Linn im Interview, dass sie sich der erfolgreichen Entwicklung ihrer Lernprozesse durch ihre ständige Suche nach positiver Rückmeldung ohnehin bewusst ist. Daraus lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Um ein Erfolgserleben über die Entwicklung von Lernprozessen zu begünstigen, sollten Schülerinnen und Schüler selbst ausgewählte Lerndokumente des Dossiers regelmäßig im Fremdsprachenunterricht präsentieren.

Schülerinnen und Schüler, deren Erfahrungen des Fremdsprachenlernens bisher durch Misserfolge und Negativbewertungen geprägt waren, brauchten Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Fortschritte. Colin und Derya benötigten beim Vergleich zweier Lerndokumente aus dem Dossier Hilfestellungen, um ihre offensichtlich vollzogenen Fortschritte wahrzunehmen und zu benennen. Erst danach konnten sie ihre Freude und den Stolz darüber zum Ausdruck bringen.

Die Hilfestellung zur Wahrnehmung erreichter Vorhaben hatte zum Ziel, dass die Lernenden ihre Entwicklung *selbst* anerkannten. Das dabei individuelle Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler erforderte Sensibilität, um sie nicht zu verunsichern und konnte deshalb nicht in Form eines schriftlichen Feedbacks über die Tutorfunktion des ePortfolios erfolgen. Hieraus leitet sich ab:

Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sollten bei der Wahrnehmung und Würdigung vollzogener Lernprozesse unterstützt werden. Das erfordert Sensibilität seitens der Lehrkraft und sollte im direkten Gespräch geschehen.

Im Rahmen eines solchen Gesprächs sollten die Schülerinnen und Schüler auf die Möglichkeit der Selbstkorrektur hingewiesen werden, was am Beispiel des Falls Luka verdeutlicht wird. Der Schüler belegte seine erworbenen Fertigkeiten, die er zuvor in selbst formulierten Kann-Sätzen beschrieb, mit einem entsprechenden Lerndokument. Dabei machte Luka einige formale Fehler, die aber bewusst nicht korrigiert wurden. Die Fehlerkorrektur der Dossiereinlagen sollte der Schüler zu einem späteren Zeitpunkt selbst vornehmen, weil eine Selbst-

korrektur die Wahrnehmung der Lernentwicklung maßgeblich fördert. Die Hypothese lautet also:

Schülerinnen und Schüler sollten fehlerhafte Lerndokumente im Verlauf des Lernprozesses selbst korrigieren.

Die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens stellen die zumeist an den Defiziten ausgerichtete Leistungsbeurteilung „vom Kopf auf die Füße“ (Christ 2003: 62), aber auch eine im Rahmen von Portfolioarbeit stattfindende Lernprozessdokumentation erfordert oftmals ein Umdenken. Der Schüler Luka, der ebenfalls weniger leistungsstark ist, sich aber erfolgszuversichtlich zeigte, hatte keinerlei Schwierigkeiten, seine Lernentwicklung wahrzunehmen. In Anlehnung an die Selbstwirksamkeitstheorie Banduras (1997) leitet sich hieraus ab:

Eine positive Erfolgserwartung begünstigt die Wahrnehmung der Entwicklung von fremdsprachlichen Lernfortschritten bei der Arbeit mit dem Dossier.

6.1.3 Förderung der Reflexion über den Einsatz von Strategien

c) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht fördert die Reflexion der Lernenden über den Einsatz von Strategien des Fremdsprachenlernens.

Im Rahmen der untersuchten Portfoliopraxis reflektierten die Schülerinnen und Schüler über ihr individuelles Sprachlernverhalten, stellten ihr Strategienwissen dar und berichteten über die Verwendung von Lernstrategien. Die Berechnung der quantitativen Daten zeigte, dass sich die Lernenden bei der Reflexion auf den Ist-Zustand (*Wie lerne ich?*) konzentrierten. Eine Auseinandersetzung mit dem Soll-Zustand (*Wie kann ich besser lernen?*) erfolgte weniger häufig.

Die Analyse der Fälle Derya und Colin zeigte, dass bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern die Aussicht auf Erfolge notwendig ist, um sich mit dem Soll-Zustand zu befassen. Beide reflektierten offen über ihr mangelndes Strategienwissen, äußerten den Wunsch nach Hilfestellungen und Tipps und benannten Fehler, die sie zukünftig vermeiden wollen. Zudem berichtete Colin im Interview von einem Test zum Ermitteln des individuellen Lerntyps. Die dabei vollzogene Auseinandersetzung mit der eigenen Strategienverwendung, v. a. aber die Vermittlung neuer Strategien, die seinem Lerntyp entsprechen, empfand er als überaus hilfreich. Darin zeigt sich, dass eine Reflexion über Lernstrategien, die über eine bloße Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen hinausgehen soll, gewährleisten muss, dass sich Schülerinnen und Schüler ihres Lerntyps bewusst werden. Eine solche Sensibilisierung sollte mit einem Training kombiniert

werden, das die Erprobung verschiedener Lernstrategien und die Kommunikation hierüber vereint. Zur festen Implementierung in den Fremdsprachenunterricht wäre das in Zyklen zu integrierende Trainingsmodell nach Kleppin und Tönshoff (1998) denkbar. Die Hypothese zu diesen Ergebnissen lautet also:

> Damit die im ePortfolio vollzogene Reflexion über Lernstrategien neben dem Ist-Zustand (*Wie lerne ich?*) auch den Soll-Zustand (*Wie kann ich besser lernen?*) umfasst, sollte sie sich auf positive Lernerfolge beziehen und mit einem Lerntypentest sowie einem Strategietraining vertieft werden.

Die Analyse des Falls Luka zeigte, dass der Schüler das Nachdenken über seine individuellen Lernziele und mögliche Strategien zum Erreichen dieser als langweilig empfindet. Und in der Tat ist die Reflexion als Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess nicht immer sinnvoll, noch notwendig, denn: „Wo reflektiert wird, unterbricht bzw. stört dies mitunter funktionierende Handlungsroutinen, in jedem Fall verlangsamt und verkompliziert Reflexion das Handeln zunächst einmal“ (Häcker 2006b: 17). Reflexion ist demnach besonders ertragreich, wenn sie bedarfsgerecht erfolgt, also immer dann, wenn sie für das Fortkommen im Lernprozess notwendig erscheint, weil eine Entwicklung stagniert.

Doch auch die Freude über Erfolge kann auslösen, Vorgehensweisen und Handlungen bewusst zu betrachten und zu überdenken, d. h. zu den Fragen *Was habe ich getan, um erfolgreich zu sein?* oder *Wie bin ich vorgegangen, dass dabei dieses positive Ergebnis entstanden ist?* führen. In diesem Sinne ist die Reflexion nicht nur ein Garant für das Vermeiden von Problemen sondern auch für kontinuierliche Zufriedenheit über die eigene Person und ihr Handeln (vgl. Häcker 2006b: 17). Es ist also von Bedeutung, Fremdsprachenlernende über den Sinn einer solchen Auseinandersetzung aufzuklären und dahingehend zu ermutigen, ohne dass eine „Reflexionspflicht“ besteht. Die Hypothese lautet demnach:

> Schülerinnen und Schüler sollten regelmäßig über Lernstrategien und ihre Verwendung reflektieren, v. a. wenn sie dies als relevant für das Fortkommen im Lernprozess erachten.

Reflexionstexte sind oftmals persönlichen Inhalts, weil sie einen emotionalen Selbstbezug aufweisen (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 218). Auch die Analyse der Interviewdaten und der Reflexionstexte ergab in allen Fällen, dass die gedankliche Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Fremdsprachenlernen die emotionale Ebene stark berührt: Für Kira hatte das Reflektieren über die eigene Strategienverwendung etwas Befreiendes und wurde als identitätsstiftend empfunden. Luka setzte sich in den Einträgen u. a. mit seiner Lustlosigkeit beim Spanischlernen auseinander. Derya berichtete über Befürchtungen und Ängste beim freien Kommunizieren in der Zielsprache, Colin über seinen Wunsch,

Fehler zu vermeiden, und Linn über einen Fremdsprachenwettbewerb und die Freude über ihre erfolgreiche Teilnahme daran. Hieraus leitet sich ab:

Die Reflexion der Schülerinnen und Schüler über sich selbst als Fremdsprachenlernende berührt im ePortfolio eine persönliche und emotionale Ebene.

6.1.4 Unterstützung bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung

d) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht unterstützt die Lernenden bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung von Lernzielen.

Zur Planung individueller Lernvorhaben formulierten die Schülerinnen und Schüler Ziele und bestimmen einen Zeitpunkt des Erreichens. Dabei bestätigte sich am Fall Derya, dass sich eine grobschrittige Lernplanung bzw. das Formulieren von Globalzielen negativ auf die Motivation auswirken (vgl. Perlman-Balme 2006: 8).

Auch die Berechungen der quantitativen Daten legten eine deutliche Kluft zwischen der Planungs- und der Durchführungsebene offen. Warum sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler beider Versuchsgruppen kaum um das Erreichen ihrer individuellen Lernziele bemühte, ausgenommen die intrinsisch motivierte Schülerin Kira, konnte die qualitative Analyse der Einzelfälle klären: Für Colin, dem es grundsätzlich schwer fiel, das Fremdsprachenlernen außerschulisch selbst zu initiieren, hierfür fehlte es ihm an Strategien, aber auch für Luka, der für das selbstständige Üben kaum Motivation aufbrachte, reichte die Bearbeitung von Planungsaktivitäten für das Erreichen der individuellen Lernvorhaben nicht aus. Das widerspricht der Annahme von Sisamakis (2010: 358), dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht Motivation allein durch das Setzen individueller Ziele entwickeln bzw. diese für die Umsetzung ihrer Vorhaben ausreicht.

Die erfolgsorientierte Schülerin Linn stellte das Erreichen der Unterrichtsziele über das Erreichen ihrer individuellen Vorhaben, die sie durch die Selbsteinschätzung ermittelt und in ihrem ePortfolio gespeichert hatte. Eine solche Unterordnung lässt sich nur durch das Streben nach guten Noten erklären – schließlich wird durch punktuelle Leistungsmessung nicht die individuelle Lernentwicklung gemessen, sondern der Erwerb der im Unterricht vermittelten fremdsprachlichen Fertigkeiten. Aus diesen Ergebnissen leitet sich ab:

Schülerinnen und Schüler benötigen über die Planungsaktivitäten hinaus Unterstützung bei der Umsetzung ihrer individuellen Lernvorhaben und -ziele.

Die Analyse des Falls Kira bestätigte, dass sich ePortfolios als Instrumente der Mitbestimmung eignen und von den Lernenden auch als solche verwendet werden (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 210). Die intrinsisch motivierte Schülerin teilte der Lehrkraft ihre individuellen Ziele über die Tutorfunktion mit, in der Erwartung, dass diese zu Unterrichtszielen würden. Es muss also heißen:

Intrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler verwenden ihre ePortfolios zur Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten.

6.2 ePotenzial

Für die Fokussierung *ePotenzial* wurde vor Beginn der Untersuchung folgende Forschungsfrage formuliert:

2) Inwiefern ergibt sich aus der computer- und internetgestützten Handhabung und Organisation eines ePortfolios ein Potenzial auf pädagogisch-fremdsprachendidaktischer Ebene?

Hierzu formulierte ich eingangs die Vorannahmen a) bis h). Im Folgenden werden diese mit den eigenen Ergebnissen zusammengeführt und, wenn möglich, mit anderen Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen gegenübergestellt.

6.2.1 Einflussnahme auf die Motivation der Lernenden

a) Der Einsatz von Computer und Internet steigert die Motivation der Lernenden.

Die Untersuchung zeigte, dass der Umgang mit Computer und Internet dazu beiträgt, die Begeisterung der Lernenden im Sinne der Energetisierung immer wieder neu zu entfachen. Das bleibt zwar ohne Einfluss auf die Lernermotivation, diese wird schließlich nicht vom Arbeitsmedium, sondern vom Erkennen eines Motivs im Lerngegenstand selbst beeinflusst (vgl. Grünewald 2006: 307), dennoch stellte der Medienumgang für die Schülerinnen und Schüler einen enormen Motivationsanlass bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten dar. Das begründete sich entgegen der Annahme der Lehrkräfte weniger in einem Anknüpfen an den individuellen Medieninteressen und -gewohnheiten der Lernenden, was am Fall der eingangs computerscheuen Kira deutlich wurde, als vielmehr in der Handhabung und Organisation eines ePortfolios: Die Schülerinnen und Schüler empfanden das digitale Erstellen und Gestalten von Lerndokumenten einerseits als spielerisch-lustvoll, andererseits als produktiv und effektiv.

Zudem zeigte sich, dass die Mehrheit der Lernenden den Umgang mit Computer und Internet als eine willkommene Abwechslung vom Unterrichtsalltag begrüßte. Das begründeten sie mit den veränderten Rahmenbedingungen der Portfoliostunden im Vergleich zum regulären Spanischunterricht (z. B. dem Arbeiten

in Halbgruppen, der Sitzordnung), v. a. aber in dem Wechsel des Arbeitsmediums. Es zeigte sich also:

Der Einsatz von Computer und Internet begünstigt die Bereitschaft der Lernenden zur Portfolioarbeit.

Ist die Handhabung eines ePortfolios von technischen Schwierigkeiten gestört, kann das Stress und Frustration erzeugen und sich negativ auf die Bereitschaft der Lernenden auswirken (vgl. Tosh et al. 2005: 11, Lafford/Foard 2007: 71). Die Analyse der Fälle Derya und Luka zeigte jedoch, dass technische Störungen die Motivation von Schülerinnen und Schülern nur temporär, d. h. für die Dauer der Störung, beeinflussten. Dies ist selbst dann der Fall, wenn für die Lernenden der Spaß am Medienumgang im Vordergrund steht. Es muss also heißen:

Schülerinnen und Schüler lassen sich von technischen Schwierigkeiten nur für die Dauer der Verzögerung beeinflussen, welche diese verursachen.

6.2.2 Prozesshafte Dokumentation und Erstellung von Lernhistorien

b) Ein digitales Dossier begünstigt die prozesshafte Dokumentation des Lernens und das Erstellen von Lernhistorien.

Im Rahmen der Portfoliopraxis überarbeiteten die Lernenden ihre im Dossier gespeicherten Dokumente, indem sie diese direkt überschrieben. Die Möglichkeit des Abspeicherns mehrerer Arbeitsversionen blieb ungenutzt, so dass Prozesse der Texterstellung nicht sichtbar wurden. Dennoch begünstigte die Arbeit mit dem digitalen Dossier die Lernprozessdokumentation: So empfand Colin beim Betrachten seiner gespeicherten Dokumente Stolz. Auch wenn diese kaum von einer Entwicklung zeugten, gelang es dem leistungsschwachen Schüler seine Arbeiten zu wertschätzen – allein deshalb, weil er sie im Dossier gespeichert hatte. Denn papierne Lerndokumente bewahrt Colin normalerweise nicht auf.

Ein digitales Dossier sichert die Aufbewahrung von Lerndokumenten und begünstigt die Wertschätzung dieser durch die Schülerinnen und Schüler.

6.2.3 Programminterne Verlinkungen

c) Die programminternen Verlinkungen unterstützen die Lernenden bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten.

Bei *epos*, dem verwendeten ePortfolio, soll das kleinschrittige Planen unterstützt werden, indem die bei einer Selbsteinschätzung markierten Ziele automatisch in die Lernziellisten übernommen werden. Diese programminterne Vernetzung nutzten die Lernenden als Schablone für das Formulieren eigener Vorhaben. Das zeigten die Berechnungen der quantitativen Daten. Die Hypothese hierzu lautet:

Satz-Schablonen geben Schülerinnen und Schülern Hilfestellung für das kleinschrittige Formulieren von Zielen.

6.2.4 *Tool* zur Visualisierung von Fortschritten

d) Das *Tool* zur Visualisierung von Fortschritten unterstützt die Lernenden bei der Selbstevaluation.

Einige ePortfolios zum Fremdsprachenlernen (z. B. *LOLIPOP*, *Europees Taalportfolio*) verfügen über ein *Tool*, das die Ergebnisse zum Lernzuwachs basierend auf den Daten der Selbsteinschätzung durch sich füllende Gefäße visualisiert – so auch *epos*, das in der Untersuchung verwendete ePortfolio. Hierzu zeigten die quantitativen Daten, dass die Schülerinnen und Schüler beider Versuchsgruppen in der ansteigenden Flüssigkeit das Wachsen ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten erkannten. In den Fallanalysen zeigten die Fälle Kira und Colin, dass dies selbst dann zutrifft, wenn die Lernenden aufgrund hoher Leistungsansprüche oder bedingt durch Misserfolge eher ängstlich bzw. aus einer Defizitperspektive auf ihre Lernentwicklung blickten. Es muss also heißen:

Tools zur Visualisierung von Lernfortschritten begünstigen die Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Entwicklung.

Latente Selbstüberschätzungen, wie sie von vielen Fremdsprachenlehrenden befürchtet werden (vgl. Meijer/van Kleunen 2006: 23), konnten in den Daten nicht nachgewiesen werden. Auch nicht im Fall Derya, die das Befüllen der Gefäße eher als Ausdruck ihres Zielbilds betrachtete, das Spanische auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen. Dennoch muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass Schülerinnen und Schülern bewusst sein muss, dass solche Visualisierungs-*Tools* eine Grafik auf der Grundlage der eigenen Angaben automatisch erstellen. Grafiken sowie Zahlen und Diagramme können Objektivität suggerieren. Wenn Lernende im Fall einer Selbstüberschätzung in dem Glauben sind, dass es sich bei der Grafik um das Bild ihres tatsächlichen

Könnens handelt, wird dies zum Zeitpunkt einer Fremdbeurteilung zwangsläufig zu Enttäuschung führen. Hieraus lässt sich ableiten:

> Fremdsprachenlernende sollten einen bewussten Umgang mit *Tools* zur Visualisierung von Lernfortschritten hegen.

6.2.5 Speichern multimedialer Lerndokumente im Dossier

e) Ein digitales Dossier mit vielfältigen Speicherformaten (Text-, Audio- und Video-Dateien) ermöglicht den Lernenden die Dokumentation verschiedener erworbener Fertigkeiten im ePortfolio.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte diese Vorannahme nicht bestätigt werden, weil sich die Arbeit mit dem Dossier weitestgehend auf das Erstellen und Auswählen von Textdokumenten beschränkte. Darin stellten die Schülerinnen und Schüler ihre erworbenen schriftlichen Fertigkeiten durch entsprechende Lerndokumente dar bzw. berichteten in ihren Texten über den Erwerb der anderen Teilfertigkeiten. Dass das digitale Dossier nicht in vollem Umfang genutzt werden konnte, indem die Lernenden z. B. Audio-Dateien zum Abbilden ihrer dialogischen Fertigkeiten erstellten und speicherten, begründete sich in der einen Lerngruppe damit, dass Lehrkraft B die *Usability* des verwendeten ePortfolios hierfür als zu umständlich empfand (siehe hierzu auch 6.3.5). Lehrkraft B implementierte die Portfoliopraxis zwar über die Portfoliostunden hinaus in den eigenen Unterricht, setzte dabei aber andere Schwerpunkte: Anstelle des Produzierens von Audio- und Video-Lerndokumenten für das digitale Dossier verstärkte Lehrkraft B die Kommunikation über Lernstrategien bzw. bemühte sich, ihren Unterricht für die individuellen Ziele der Schülerinnen und Schüler zu öffnen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit mit ePortfolios genau wie die Arbeit mit papiernen Modellen, Produktorientierung erforderlich macht, die sich mit einem auf Kommunikation ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht immer vereinen lässt (vgl. Lippelt et al. 2002: 275). Darüber hinaus wird die Erstellung von Dossiereinlagen in Audio- und Video-Formaten durch den hierfür notwendigen Medieneinsatz zusätzlich erschwert. Die Hypothese lautet demnach:

> Das Abbilden erworbener Teilfertigkeiten im digitalen Dossier setzt verstärkt produktorientiertes Arbeiten und den Einsatz weiterer Medien (Audio, Video) im Fremdsprachenunterricht voraus.

6.2.6 Unterstützendes Feedback durch die Tutorfunktion

f) Die Tutorfunktion des ePortfolios intensiviert das Feedback und die Beratung der Lernenden.

Dem zeit- und raumunabhängigen *Online*-Feedback wird ein enormes Potenzial zur Intensivierung von Rückmeldungen zugesprochen (vgl. Hilzensauer/Hornung-Prähauser 2006: 4, Bisovsky/Schaffert 2009: 6). Die Studie Finks (2010), in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe verschiedener Schulformen u. a. in den Fächern Englisch und Französisch mit ePortfolios arbeiteten, zeigte, dass Lernende die Möglichkeit der *Online*-Kommunikation intensiv nutzten: Sie tauschten sich durch gegenseitiges Feedback über ihre Dokumente aus, gewannen dabei neue Perspektiven für den Blick auf die eigene Lernentwicklung bzw. Anregungen für das Überarbeiten ihrer Dokumente (vgl. Fink 2010: 261f.).

Neben einer bedarfsgerechten Beratung der Lernenden waren auch die regelmäßigen Rückmeldungen in Portfoliogesprächen ein fester Bestandteil der untersuchten Portfoliopraxis. Anders als eingangs angenommen, verwendeten die Schülerinnen und Schüler dafür kaum die Tutorfunktion des ePortfolios. Für das Feedbackgeben und -erhalten zogen die Lernenden beider Versuchsgruppen vielmehr die direkte Kommunikation vor. In den Gesprächsinhalten (z. B. Rückmeldung zur Selbsteinschätzung, Suche nach spanischsprachigen Begriffen) begründeten sie die Notwendigkeit eines unmittelbaren Feedbackerhalts. Hieraus lässt sich ableiten:

Die Unmittelbarkeit eines Feedbacks ist für Schülerinnen und Schüler von Bedeutung und erfordert die *face-to-face*-Kommunikation.

6.2.7 Erweitern und Verbinden von Lernbereichen und -prozessen

g) Ein raum- und zeitunabhängiges Arbeiten der Lernenden mit den ePortfolios führt zur Verbindung und Erweiterung von Lernbereichen und -prozessen.

Es war den Lernenden freigestellt, über die Portfoliostunden hinaus mit ihren ePortfolios (weiter) zu arbeiten. Obwohl bis auf zwei Ausnahmen allen Schülerinnen und Schülern zuhause ein Computer mit Internetzugang zur Verfügung stand, kam es nur in zwei Fällen zum außerschulischen Nutzen des ePortfolios. Derya setzte ihre Portfolioaktivitäten zuhause fort, weil sie dies als obligatorisch empfand. Und auch im Fall Linn ist der außerschulische Nutzen des ePortfolios extrinsisch motiviert, indem die Schülerin mit dem ausgeprägten Geltungsmotiv ihre zuhause durchgeführten Portfolioaktivitäten über die Tutorfunktion an die Lehrkraft versandte.

Kira arbeitete außerschulisch zwar nicht mit ihrem ePortfolio, dafür aber am Erreichen ihrer dort gespeicherten Lernziele in der Teilfertigkeit des dialogischen Sprechens. Die Schülerin mit dem ausgeprägten Kommunikationsmotiv erhielt dabei Unterstützung von ihrer spanischsprachigen Mutter. Dass es darüber hinaus nicht zu einer Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen kam, begründete sich im Fall Colin in der grundsätzlichen Schwierigkeit, das Lernen außerschulisch selbst zu initiieren. Hieraus leitet sich die Hypothese ab:

Damit alle Schülerinnen und Schüler von der Arbeit mit ihrem ePortfolio für das Fremdsprachenlernen profitieren, sollte diese ihren Platz vorrangig in der Schule haben.

6.2.8 Steigerung des Eigentumsempfindens

h) Ein durch Passworteingabe gesicherter Zugang zum ePortfolio steigert das Eigentumsempfinden der Lernenden.

Die Ergebnisse der im ePortfolio gespeicherten Reflexionstexte (6.1.3) bestätigten, dass Portfolioarbeit eine eher private Lernsphäre berührt (vgl. Kolb 2007a: 19) und die Lernenden ihre ePortfolios als persönliches Eigentum betrachten. Zudem bezeichnete Kira ihr ePortfolio im Interview als „Tagebuch“, und Colin erklärte, in seinem ePortfolio Geschichten zu erzählen, die persönlichen Inhalts sind und privat bleiben sollen.

Aus den quantitativen Daten geht hervor, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Zugangssicherung des ePortfolios sehr positiv bewertete. Dies war auch dann der Fall, wenn es durch wiederholte Eingabe eines falschen Passworts zu erheblichen Arbeitsverzögerungen kam. Hiervon hatte Schülerin Derya im Interview berichtet. Aus diesen Ergebnissen lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Schülerinnen und Schüler verwenden ihre ePortfolios als persönliche Instrumente des Fremdsprachenlernens, sofern die Privatheit und der Schutz aller darin gespeicherten Daten gewährleistet sind.

6.3 Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit

Für die Fokussierung *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

3) Wie kann die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht erfolgreich umgesetzt werden?

Weil sich dieser Fokus zusammen mit der Forschungsfrage erst im Verlauf der Forschungstätigkeit herausbildete, wurden eingangs keine Vorannahmen formuliert. Stattdessen erfolgte im Verlauf der Untersuchung das Formulieren der Unterfragen a) bis d), die im Folgenden mit den eigenen Ergebnissen gegenübergestellt und mit anderen Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen zusammengeführt werden.

6.3.1 Implementierungsformen der Arbeit mit ePortfolios

a) Welche Formen der Implementierung eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?

Wollen Fremdsprachenlehrende die Arbeit mit ePortfolios in den eigenen Unterricht implementieren, sind hierfür meist wesentliche Veränderungen notwendig. Sie lassen sich in vier Komplexe zusammenfassen: 1. die Ausrichtung der Unterrichtsinhalte an den Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens, 2. die Einführung und Pflege einer von Selbstbeurteilung geprägten Evaluationskultur, 3. die Einführung von Methoden zur Förderung autonomen Lernens und 4. die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, um auch die übrigen an einer Schule vertretenen Fremdsprachen in die Portfoliopraxis mit einzubeziehen (vgl. De Florio-Hansen 2008: 10f.). Ergebnisse eines vom Kultusministerium geförderten Pilotprojekts zur Erprobung des EPS in Niedersachsen (vgl. Becker 2008) haben ergeben, dass die Umsetzung dieser Veränderungen von vielen Lehrerinnen und Lehrern gescheut wird bzw. ein echtes Hindernis für die Implementierung der Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht darstellen.

Aktuelle Veröffentlichungen zur allgemeindidaktischen Diskussion über Portfolios propagieren deshalb vorübergehende Implementierungsformen (vgl. Hahn 2010, Volkwein 2010). Das Begrenzen der Portfolioarbeit auf einen bestimmten Zeitraum oder bestimmte Inhalte steht zwar im Widerspruch zum Grundgedanken des reformtauglichen Konzepts, erhöht aber die Chancen auf eine breitere Akzeptanz und begünstigt so eine mögliche Reform von innen heraus (vgl. Volkwein 2010: 49).

Auch in der vorliegenden Studie wurde die Portfolioarbeit vorübergehend in die laufende Unterrichtspraxis implementiert. Hierfür erwies sich das Zentrifugalmodell (vgl. Inglin 2005: 11, Inglin 2008: 85) als geeignet, d. h. die Arbeit mit den ePortfolios fand in Anknüpfung an die Unterrichtsinhalte und in speziellen

Arbeitsphasen, den Portfoliostunden, statt. Die Lernenden zeigten sich damit insgesamt zufrieden; leistungsschwache Schülerinnen und Schüler wünschten sich aber häufigere Portfoliostunden. Von den Lehrkräften wurde die vollzogene Implementierung unterschiedlich beurteilt: Lehrkraft A konnte durch diese Implementierungsform keine Verbindung zwischen den Portfoliostunden und dem regulärem Spanischunterricht herstellen und empfand diese als aufgesetzt. Für Lehrkraft B gab die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Portfoliostunden Anlass, die Kommunikation über Lernstrategien und eine ausgewogene Berücksichtigung des Erwerbs der Teilfertigkeiten in den Spanischunterricht zu implementieren. In diesen Ergebnissen spiegeln sich einerseits erste Veränderungen wider, welche eine Implementierung begünstigen, andererseits erste Folgen einer positiven Beeinflussung des regulären Spanischunterrichts durch die vollzogene Portfoliopraxis. Hieraus lässt sich die Hypothese ableiten:

Die Implementierung der Arbeit mit ePortfolios kann (zunächst) zeitlich und inhaltlich begrenzt stattfinden, sollte aber zunehmend mehr Raum bekommen, um positiv auf die Lehr-Lernkultur einwirken zu können.

6.3.2 Aktivitäten und Aufgaben für die Arbeit mit ePortfolios

b) Welche Aktivitäten und Aufgaben eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?

In den Portfoliostunden bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler zum einen Portfoliomaterial, das sich auf aktuelle Unterrichtsinhalte bezog. Insbesondere für die Aktivität der Selbstbeurteilung gilt es als hilfreich, die Schülerinnen und Schüler nach konkreten, im Unterricht erworbenen Fertigkeiten zu fragen (vgl. Borgwardt 2003: 79, Kolb 2007a: 139). Auch die Lernprozessdokumentation orientierte sich daran, indem entsprechende Themen zur Produkterstellung genannt und Vorschläge für die Auswahl bereits angefertigter Dokumente gemacht wurden. Zum anderen bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in den Portfoliostunden selbst gewählte Inhalte, um das ePortfolio auch als wirksames Instrument zur Individualisierung des Fremdsprachenlernens verwenden zu können. Auch hierfür erhielten sie im Portfoliomaterial Anregungen durch verschiedene Reflexionsthemen und -fragen.

Die Ergebnisse der Fallanalysen zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler besonders in ihren Reflexionstexten den Blick auf sich selbst richteten und sich mit Fragen, wie *Wie lerne ich?* bzw. *Wie gehe ich dabei vor?* und *Was kann ich gut?* oder *Was bereitet mit Schwierigkeiten?*, intensiv auseinandersetzten. Bei der Lernplanung orientierten sich die Schülerinnen und Schüler hingegen weni-

ger an ihren individuellen Fähigkeiten, als an denen des Kollektivs der Lerngruppe und an der vergangenen Lernzeit. Hieraus lässt sich ableiten:

Portfoliomaterialien sollten sich auf aktuelle Unterrichtsinhalte beziehen und zugleich die Reflexion über das individuelle Fremdsprachenlernen fördern.

Für die Bezugnahme zu den jeweiligen Unterrichtsinhalten wurden zusammen mit den Lehrkräften beider Versuchsgruppen spezielle Materialien konzipiert. Auch für die Förderung des individuellen Fremdsprachenlernens war es notwendig, eigenes Portfoliomaterial zu entwickeln. Materialanalysen zeigen, dass nur wenige Sprachenportfolio-Modelle in ihren Aktivitäten auf die individuelle Strategienverwendung der Lernenden eingehen und stattdessen so genannte Lerntipps geben, die – quasi individuenübergreifend – für das Fremdsprachenlernen *aller* Schülerinnen und Schüler gleichermaßen hilfreich sind. Auch die emotionale Dimension des Fremdsprachenlernens und subjektive Bedeutungszuschreibungen werden in den meisten Portfoliomaterialien kaum berücksichtigt (vgl. Kolb 2007a: 140f.).

Den größten Nutzen eigens konzipierter Portfoliomaterialien für die Reflexion über sich selbst als Fremdsprachenlernende(r) belegten die Fallanalysen: Kira empfand die Auseinandersetzung mit der eigenen Strategienverwendung als befreiend und identitätsstiftend. Schüler Luka verdeutlichte sich am Beispiel des Übens der Aussprache den Unterschied zwischen individuellen Strategien und solchen, die im Fremdsprachenunterricht im Kollektiv der Lerngruppe angewendet werden. Colin und Derya setzten sich in ihren Reflexionstexten mit Lernschwierigkeiten auseinander, Linn mit ihrer Freude über Lernerfolge.

Eine Bezugnahme auf aktuelle Unterrichtsinhalte und das individuelle Fremdsprachenlernen (Reflexion der individuellen Strategienverwendung, subjektive Bedeutungszuschreibungen, Emotionen) macht die Konzeption entsprechender Portfoliomaterialien notwendig.

Um das individuelle Arbeiten und die Reflexion hierüber zu ermöglichen, wurden die Portfoliomaterialien als frei wählbare Angebote konzipiert. Die Analyse der Fälle Linn und Kira verdeutlichte, dass eine hohe Leistungsbereitschaft und die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten die ertragreiche Verwendung der Portfoliomaterialien begünstigt. Lernende mit Schwierigkeiten bei der Auswahl, das zeigte der Fall Derya, bemühten sich hingegen um die vollständige Bearbeitung.

Portfoliomaterialien sollten Schülerinnen und Schülern Entscheidungsräume bei der Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten eröffnen und verstärkt Hilfen für die Auswahl der Portfolioinhalte geben.

6.3.3 Sozialformen für die Arbeit mit ePortfolios

c) Welche Sozialformen eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?

Die direkte Kommunikation und das Kooperieren zwischen Mitschülerinnen und -schülern sind für die Förderung autonomen Lernens von enormer Wichtigkeit, weil es dabei um fachliches, kognitives, affektives, soziales und interkulturelles Interagieren innerhalb der eigenen Lernumgebung geht (vgl. Tassinari 2010: 202). Aus diesem Grund wurden den Schülerinnen und Schülern in den Portfoliostunden größtmögliche Kommunikationsfreiräume gewährt.

Der Fall der leistungsstarken Kira verdeutlichte, dass die Lernenden gar nicht genug zur gegenseitigen Kommunikation und Kooperation angeregt werden können: Die Schülerin war sich bei der Selbsteinschätzung ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten oftmals unsicher und hätte gerne die Rückmeldung ihrer Mitschülerinnen und -schüler zum Ergebnis ihrer Einschätzung erhalten. Möglicherweise aus Befangenheit verzichtete sie darauf, nach Feedback zu fragen.

Zugleich zeigten die Fallanalysen, dass den Lernenden das alleinige Arbeiten mit ihren ePortfolios ein besonderes Anliegen ist: Im Fall Colin, um die Privatheit seiner Reflexionstexte zu bewahren und im Fall Derya, um das zielführende Erstellen von Lerndokumenten zu gewährleisten. Schülerin Linn betonte als einzige die Notwendigkeit eines Nebeneinanders verschiedener Sozialformen: So sollten sich individuelle Arbeitsphasen mit Partner- und Gruppenarbeitsphasen abwechseln, je nach Portfolioaktivität. Für das Erstellen von Lerndokumenten erschien Linn das individuelle Arbeiten effektiv, bei der Selbsteinschätzung zog sie es vor, sich mit ihren Mitschülerinnen und -schülern zu beraten. Aus diesen Ergebnissen leitet sich die Hypothese ab:

Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht sollte die Kooperation der Lernenden fördern, aber auch das individuelle Arbeiten zulassen.

6.3.4 Technische Voraussetzungen der Arbeit mit ePortfolios

d) Welche technischen Voraussetzungen sind für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht erforderlich?

Dass die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht eine gut funktionierende technische Ausstattung, ausreichend Computer-Arbeitsplätze und eine stabile und schnelle Netzwerkverbindung voraussetzt, ist evident. An den teilnehmenden Schulen waren diese Voraussetzungen nur teilweise gegeben. Es mangelte an Arbeitsplätzen in den verfügbaren Computerräumen, deshalb fanden die Port-

foliostunden in beiden Versuchsgruppen in Halbgruppen statt. Damit verbunden war eine vorausschauende Planung, um die Räume im Vorfeld zu reservieren und die Betreuung der Lernenden mit einer weiteren Aufsichtsperson zu gewährleisten. Lehrkraft B arrangierte sich mit dieser Einschränkung und war weitestgehend zufrieden mit den schuleigenen technischen Rahmenbedingungen und dem damit verbundenen planerischen Aufwand. Lehrkraft A zeigte sich unzufrieden damit. Zudem betonte sie, dass ein spontaner und flexibler Zugang zum Arbeitsmedium unbedingt notwendig sind, um die Portfolioaktivitäten erfolgreich in den Fremdsprachenunterricht implementieren zu können. Wenn Schülerinnen und Schüler über die Portfoliostunden hinaus – z. B. in Phasen des selbstständigen Arbeitens – spontan und flexibel auf ihre ePortfolios zugreifen können, lässt sich die Portfoliopraxis auch zur Binnendifferenzierung einsetzen. Hieraus lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Die spontane und flexible Zugänglichkeit zu Computer und Internet (z. B. durch im Klassenzimmer installierte Medienecken) erleichtern die Implementierung der Arbeit mit ePortfolios und ihren Einsatz zur Binnendifferenzierung.

Lehrkraft B beurteilte das in der Untersuchung verwendete ePortfolio *epos* in Funktionalität, Bedienbarkeit und Design positiv. Am Fall von Lehrkraft A zeigte sich jedoch, wie wichtig es ist, dass Lehrende für die Arbeit mit ePortfolios im eigenen Unterricht selbst ein Modell auswählen, damit es in Funktionalität und Bedienbarkeit ihren individuellen Ansprüchen entspricht. Andernfalls ist ihr eingeschränkter Einsatz im Fremdsprachenunterricht die Folge.

Die Schülerinnen und Schüler hingegen beurteilten die *Usability* mehrheitlich positiv. Damit ist *epos*, das verwendete ePortfolio, für den Einsatz in der Mittelstufe gut geeignet.

Als weitere Faktoren, die eine Nutzenminimierung nach sich ziehen, gelten Verzögerungen durch lange Ladezeiten und technischen Störungen (vgl. Brant 2006: 9f.). Obwohl dies in der beforschten Portfoliopraxis gelegentlich vorkam, wurden ein langsamer Seitenaufbau und technische Störungen nur für die Dauer der verursachten Verzögerung als demotivierend empfunden. Das galt selbst für Schülerinnen und Schüler, für die der Medienumgang im Vordergrund der Portfoliopraxis stand. Dies zeigten die Fälle Derya und Luka.

Die Lernenden bemängelten vielmehr das schlichte Design bzw. das Fehlen spielerischer Elemente. In diesem Zusammenhang hatten Untersuchungen und Erfahrungsberichte gezeigt, dass sich Kinder in interaktiven Arbeitsumgebungen spielerische *Tools* und ein bunt gestaltetes *Interface* wünschen (vgl. Brant 2006: 7, Bergsma/Zocca 2007: 24). Die Berechnungen der quantitativen Daten der achten Klasse und die Fallanalyse von Achtklässlerin Linn zeigten, dass dies auch für Jugendliche gilt.

Grundsätzlich können ein buntes *Interface* und spielerische *Tools* aber auch von den Portfolioinhalten ablenken und die Lernenden bei der Durchführung ihrer Aktivitäten stören (vgl. Challis 2005: 8). Die Analyse des Falls Luka zeigte, dass eine solche Ablenkung bei geringer Motivation schon allein durch den Umgang mit dem Arbeitsmedium gegeben ist. Der Schüler klickte sich phasenweise vollkommen ziellos durch das Programm und verlor sich gänzlich in der Bedienung des ePortfolios. Das widerlegt die Beobachtungen Finks (2010: 262), der im Rahmen der Arbeit mit ePortfolios eine mögliche Ablenkung durch das Arbeitsmedium zwar grundsätzlich als gegeben, aber als weitestgehend gering beurteilt. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten:

> Für die Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht sollten Lehrende und Lernende das ePortfolio unbedingt bedarfsgerecht (Funktionalität, *Usability*) auswählen. Das *Interface* sollte altersgemäß gestaltet sein und keine ablenkenden Elemente enthalten.

Zuletzt soll erneut auf die von Lehrkraft A genannte Kritik an der Funktionalität des verwendeten ePortfolios eingegangen werden. Sie bemängelte, dass *epos* nicht über ein *Tool* verfügt, welches das Hochladen von Aufgaben zur Bearbeitung durch die Lernenden ermöglicht. Auch Schüler Colin und Schülerin Linn wünschten sich die Implementierung von (spielerischen) Übungsmaterialien und -funktionen und die Möglichkeit, die damit erzielten Arbeitsergebnisse der Lehrperson freizuschalten.

In den Ergebnissen spiegelt sich der Trend wider, ePortfolios und ihre Verwendungsmöglichkeiten mit (denen von) Lernplattformen zu vergleichen (vgl. Hilzensauer 2008). Doch die Gleichsetzung missversteht den Grundgedanken des Portfoliokonzepts. Während eine Lernplattform als Bindeglied zwischen einer Bildungsinstitution und ihren Anhängern zu verstehen ist, und ein reines *Workaround* darstellt, z. B. für das Bereitstellen von Arbeitsaufträgen durch die Lehrenden und Ergebnissen durch die Lernenden, unterliegen ePortfolios dem Eigentumsprinzip. Dass dieses durch die Lernenden für den ertragreichen Einsatz zur Förderung autonomen Lernens überaus bedeutsam ist, zeigten die Fallanalysen in der vorliegenden Untersuchung. Für einen zukünftigen Einsatz von ePortfolios im Fremdsprachenunterricht und für weitere Forschungsarbeiten muss das Eigentumsprinzip deshalb unbedingt Berücksichtigung finden. Weitere Perspektiven werden im Anschlusskapitel – 7 Rückschau und Ausblick – aufgezeigt.

Wenn es uns gelingt, gute Beispiele zusammen zu stellen, Begriffe zu klären sowie Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit zu formulieren […], werden wir einen großen Schritt weiter sein […], damit es zu einem gesunden Wachstum der Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum kommt. (Winter 2004b)

7 Rückschau und Ausblick

Das vorliegende Kapitel wird – wie schon die Vorschau im ersten Kapitel – mit einem Zitat aus der Rede von Felix Winter bei der zweiten Portfolio-Tagung in Obermarchtal 2004 eröffnet. Das Zitat verweist auf die Notwendigkeit des Erforschens der vorfindlichen Portfoliopraxis, um hieraus Empfehlungen abzuleiten, damit für den zukünftigen Einsatz und die Verbreitung des Portfoliokonzepts in Schule und Unterricht die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden können. Hier versteht sich die vorliegende Arbeit als Beitrag für den Bereich des fremdsprachlichen Lernens.

Die Rückschau umfasst einerseits die Reflexion der vollzogenen theoretisch-konzeptionellen Arbeitsschritte (7.1), andererseits die reflexive Betrachtung des empirischen Vorgehens (7.2). Anschließend wird die Relevanz der Ergebnisse beurteilt und ihr Geltungsbereich (7.3) umrissen. Der abschließende Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben zur Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht ist verbunden mit der Formulierung von Desideraten (7.4).

7.1 Reflexive Beurteilung der theoretisch-konzeptionellen Arbeit

Um den Portfoliobegriff und das dahinter stehende Konzept für die vorliegende Arbeit näher zu fassen, waren insbesondere die Arbeiten von Häcker (2006a, 2008b) richtungweisend. Zwar wurde die rasche Verbreitung von Portfolios von einer enormen Publikationstätigkeit begleitet, doch in den USA, wo diese Bewegung zu Beginn der 80er Jahre ihren Anfang nahm, finden sich v. a. Erfahrungsberichte aus der bzw. Handbücher für die Unterrichtspraxis mit Portfolios. Diese scheinbare „Theoriearmut“ wird bei Häcker (2008b: 30f.) aufgehoben, indem er die Dokumentation, Reflexion und Darstellung des individuellen Lernens und seiner Prozesse als zentral innerhalb des Portfoliokonzepts herausstellt und dafür Anknüpfungspunkte in der *progressive education*, der Waldorfpädagogik und anderen reformpädagogischen Konzepten aufzeigt.

Seit der Weiterentwicklung vom Portfolio zum ePortfolio ist die Anzahl der – nun meist *online* veröffentlichten – Erfahrungsberichte weiter angestiegen. Eine

Bestandsaufnahme unternehmen zuletzt Butler (2006) und Hornung-Prähauser et al. (2007). Danach wird es unübersichtlich und so heißt es bei Fink (2010), der die Entwicklung und Verbreitung von ePortfolios innerhalb Europas darzustellen versucht:

> Die Schwierigkeit, zu eindeutigen Aussagen und übergreifenden Länderaussagen zu kommen, liegt darin, dass mittlerweile die Veröffentlichungen über einzelne Projekte im europäischen Raum unüberschaubar geworden sind. (Fink 2010: 52)

Einen Überblick zur Verwendung von ePortfolios an Hochschulen gibt die *Salzburg Research Forschungsgesellschaft* anhand der Beispielländer Finnland, Großbritannien, den Niederlanden und der USA (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007); die Arbeit von Fink (2010) steht im deutschsprachigen Raum stellvertretend für den schulpraktischen Einsatz von ePortfolios. Beide Studien leisteten Orientierungshilfen bei der Sichtung weiterer Veröffentlichungen, so dass sich im Verlauf der Arbeit immer deutlicher der Bedarf einer empirischen Überprüfung des vielfach recht unkritisch angepriesenen pädagogisch-didaktischen Mehrwerts von ePortfolios gegenüber ihren papiernen Vorgängern herausbildete – in der vorliegenden Studie als ePotenzial bezeichnet.

Bezogen auf die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht galt es zunächst, das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) als sprachenpolitisches Instrument vorzustellen; dabei konnte an vorausgegangene Arbeiten angeknüpft werden (vgl. Bellingrodt 2006, 2007). Um konzeptuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Portfoliokonzept herauszuarbeiten, erwies sich die bei Kolb (2007a) vorgenommene Gegenüberstellung von EPS und Portfolio als hilfreich.

Die Darstellung verschiedener ePortfolios für das fremdsprachliche Lernen machte ihre praktische Erprobung notwendig. Als sinnvolle Validierungsstrategie der Erprobung dienten zum einen der Kontakt zu den jeweiligen Entwicklern, zum anderen die Testberichte von Lehramtsstudierenden, die im Rahmen des Hauptseminars „Reflexion über Lehre und Lernen im Fremdsprachenunterricht" im Sommersemester 2010 alle unter 2.4 vorgestellten ePortfolios praktisch erprobten. Um ihr ePotenzial im Vergleich zu einem papiernen EPS konkreter zu fassen, lieferten die von den Entwicklern herausgegebenen Berichte wichtige Anhaltspunkte. Weil viele der entwickelten Modelle im Rahmen von europäischen Programmen gefördert wurden, konnte neben deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen auch auf französisch-, italienisch-, niederländisch- und spanischsprachige Publikationen zurückgegriffen werden.

Das theoretisch-konzeptionelle Vorgehen zum autonomen Fremdsprachenlernen und seiner möglichen Förderung durch die Arbeit mit dem EPS – ob elektronisch oder papierbasiert – stützt sich im Wesentlichen auf die Arbeit von Tassinari, die Handlungen und Kompetenzen benennt, die charakteristisch für

Lernerautonomie sind (vgl. Tassinari 2007: 35-37); ihr wechselseitiges Zusammenspiel bildet das dynamische Autonomiemodell (vgl. Tassinari 2010: 203) ab.

Zur Verortung des eigenen Autonomieverständnisses waren v. a. die Arbeiten von Schmelter (2004) und Schmenk (2004, 2008, 2010) strukturgebend. Letztere ermöglichten darüber hinaus eine kritische Betrachtung und Zuordnung von Diskussionsbeiträgen innerhalb der einschlägigen Literatur anhand der Unterscheidung von insgesamt sechs im deutschsprachigen Raum derzeit bestehenden Autonomiekonzepten (vgl. Schmenk 2010: 13).

7.2 Reflexive Beurteilung des empirischen Vorgehens

Vor Beginn der eigentlichen Forschungstätigkeit im Feld war geplant, die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der einjährigen Portfoliopraxis zu ihren subjektiven Erfahrungen und Einstellungen zur Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht zu befragen und dabei den Fokus auf die *Förderung autonomen Lernens* und das *ePotenzial* zu legen. Ebenfalls anfänglich vorgesehen war, dass die kooperierenden Lehrkräfte die Portfoliostunden selbst durchführen. Es stellte sich jedoch heraus, dass die schuleigenen Computerräume, welche zu den geplanten Portfoliostunden zur Verfügung standen, nicht über ausreichend Arbeitsplätze verfügten; die Lernenden hätten sich jeweils zu zweit einen Rechner teilen müssen. Deshalb wurden die Gruppen halbiert und die Portfoliostunden fanden parallel zum regulären Spanischunterricht und unter meiner Aufsicht statt. Das motivierte das Herausbilden einer weiteren Forschungsfrage: die nach den *unterrichtlichen Rahmenbedingungen der Arbeit mit ePortfolios*. Mit diesem dritten Fokus, der durch eine offene und unvoreingenommene Forschungshaltung generiert worden war, gewann die Studie deutlich an Relevanz – sowohl für das Erforschen der Portfoliopraxis, als auch für das Ableiten fremdsprachendidaktischer Empfehlungen.

Natürlich barg meine Begleitung der Portfoliostunden die Gefahr der Beeinflussung der Forschungssubjekte durch meine Person in sich. Aufgrund meines zurückhaltenden Agierens in meiner Rolle als Lehrerin wird dieser aber als weitestgehend gering eingeschätzt.

Die mögliche Förderung autonomen Lernens, die Beeinflussung der Portfoliopraxis durch das elektronische Medium und die unterrichtlichen Rahmenbedingungen wurden unter Einsatz verschiedener methodischer Verfahren untersucht. Dabei erwiesen sich die Leitfadeninterviews mit den Lernenden als besonders geeignet, um die Probandinnen und Probanden ihre individuellen Erfahrungen und Einstellungen zur Portfoliopraxis darlegen zu lassen; die Interviews ermöglichten eine Darstellung von innen heraus und damit ein vertieftes Verstehen. Zugleich hatte ich im direkten Gespräch die Möglichkeit, der angestrebten Offenheit Ausdruck zu verleihen und Vertrauen zu stiften.

Das Hinzunehmen quantitativer Verfahren durch Einstiegs- und Abschlussfragebogen und die Analyse der Dokumente aus den ePortfolios ermöglichten einerseits das Vorstrukturieren der Daten für die Auswahl der Interviewpartner, andererseits eine mehrperspektivische Sicht auf den Untersuchungsgegenstand. Triangulation wurde auch durch das Hinzunehmen der Perspektive der Lehrkräfte betrieben, die in den Evaluationsgesprächen am Ende der gemeinsamen Kooperation erhoben wurde. Einer Darstellung der so erreichten Mehrperspektivität konnte nur ein selbst entwickeltes Verfahren gerecht werden: die fokussierende Fallanalyse. Bevor diese im Rahmen der reflexiven Betrachtung bewertet wird, erfolgt zunächst die Bewertung der zuvor vollzogenen zentralen Schritte des empirischen Vorgehens vor dem Hintergrund der erzielten Ergebnisse.

Fragebögen

Für das Erheben der personenbezogenen und sprachenbiografischen Daten, der Hobbys und Interessen der Lernenden, ihren Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, zum Spanischunterricht und zur schulischen und außerschulischen Computernutzung konnte an bereits erprobte Items aus den Fragebögen der Studien von Grünewald (2006) und Abendroth-Timmer (2007a) angeknüpft werden. Das Erheben weiterer personenbezogener Daten (z. B. das Alter) wäre ebenfalls von Interesse für die Fallbeschreibungen gewesen, wurde aber aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen nicht genehmigt.

Der Konstruktion des Einstiegsfragebogens folgte seine Erprobung in einem Pretest. Von den Ergebnissen der Pilotierung deutlich abweichend kam es in der Haupterhebung vermehrt zu fehlenden Werten. Es stellte sich heraus, dass den Lernenden das freie Antworten auf offene Fragen langwierig und umständlich erschien. Die sinkende Motivation der Probandinnen und Probanden konnte auch nicht durch die im Fragebogen zwischengeschalteten geschlossenen Items aufgefangen werden.

Aus der beschriebenen Erfahrung wurden für die Konstruktion des Abschlussfragebogens Konsequenzen gezogen. Zwar waren für diesen von vornherein geschlossene Items vorgesehen, anhand derer die Probandinnen und Probanden die Funktionen, das Design und die *Usability* des verwendeten ePortfolios beurteilen sollten, doch auf die geplanten offenen Items zum Erheben der Beurteilung einzelner Portfolioaktivitäten für die Förderung autonomen Lernens wurde verzichtet. Solche Fragen wären durch ihren Reflexionscharakter vermutlich ebenfalls mühsam zu beantworten und hätten erneut zu fehlenden Werten geführt; sie wurden deshalb im Interviewleitfaden aufgenommen.

Nach der Datenerhebung erfolgte ihre Aufbereitung: Das Überprüfen und Bereinigen der Daten gestaltete sich im Team gründlich und effektiv. Hierfür

und für die statistischen Berechnungen wurde die *Software* SPSS verwendet, deren Funktionalität bei weitem nicht ausgeschöpft wurde, die aber durch ihre geringe Fehleranfälligkeit und das übersichtliche Arbeiten mit großen Datensätzen überzeugte. Nach Beenden der statistischen Berechnungen konnte das qualitative Vorgehen weiter strukturiert werden, indem anhand der Ergebnisse Probandinnen und Probanden für die Interviews ausgewählt wurden.

Interviews

Insgesamt erwiesen sich die Interviews mit den Lernenden als zielführend und ergiebig für die Klärung der Forschungsfragen. Die Erfassung der Sichtweisen der Lehrkräfte stand nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses der Arbeit; vielmehr dienten die Evaluationsgespräche dem wichtigen Ziel der Beurteilung der Rahmenbedingungen der Portfoliopraxis. Passagen aus den Evaluationsgesprächen, die sich auf die lehrerseitige Einschätzung des individuellen Ertrags für das autonome Lernen und des ePotenzials durch die Lernenden bezogen, wurden somit nur bedingt berücksichtigt. Zudem bot die Evaluation einen angemessenen Rahmen für das Verlassen des Felds.

Für die Orientierung innerhalb der Daten aus den Interviews erwies es sich im Nachhinein als überaus günstig, die aufwändigen Transkriptionsarbeiten selbst vorgenommen zu haben. Während des Transkribierens und bei der anschließenden Kontrolle der Transkripte wurden die Interviews mehrfach angehört, so dass sich mir der jeweilige Interviewverlauf einprägte. Bei der Kodierung führte das zu einer optimalen Orientierung innerhalb des Datenbestands.

Beim Thematischen Kodieren, dem Zuordnen von Textsegmenten zu Kategorien, wurde die *Software* MAXqda verwendet. Ohne die Hilfe der *Software*, die ein stetiges Überarbeiten des Codesystems ermöglichte, hätte sich das Ziel, die Kategorien induktiv aus dem Material heraus zu arbeiten, um das System mit jedem kodierten Transkript zu erweitern, nur schwer erreichen lassen. Zunächst war das Generieren von fallbezogenen Codesystemen angedacht, weil diese die Subjektivität eines Falls verstärkt zum Ausdruck bringen. Ein fallübergreifendes System erwies sich aber als effektiver für den Fallvergleich.

In Anlehnung an Schmidt (1997) und Kuckartz et al. (2008) konnten für die Vorbereitung des Thematischen Kodierens folgende Schritte vollzogen werden:

- das Lesen und Zusammenfassen der Transkripte zu *Case Summaries*, mit denen durch die Verwendung der Sprache der Probandinnen und Probanden ein voreiliges Interpretieren vermieden wurde,
- das Betiteln der *Case Summaries* mit charakteristischen Zitaten, um die jeweilige Spezifik eines Falls hervorzuheben,

- das Anlegen eines Speichers, der die zentralen Themen aus den Interviews sammelt und damit den Vorgang des Generierens von Kategorien übt.

ePortfolios

Für die Auswahl der Interviewpartner erwies es sich als günstig, bereits vor der Befragung einen fundierten Einblick in die ePortfolios der Schülerinnen und Schüler zu bekommen. Zwar konnte die Auswahl der Interviewpartner auch anhand der Fragebogenergebnisse vorgenommen werden, doch die Einstellungen der Lernenden zur Arbeit mit ihren ePortfolios unterschieden sich in einigen Fällen deutlich von ihren Handlungen damit, so dass ein Blick auf das tatsächlich im ePortfolio Vollzogene von enormer Wichtigkeit war. Im Interview konnten die im ePortfolio (nicht) vollzogenen Handlungen angesprochen werden, die im eindeutigen Widerspruch zu geäußerten Einstellungen standen. Das machte Erklärungen notwendig, die mir ein vertieftes Verstehen ermöglichten.

Auswertung und Darstellung der Ergebnisse: fokussierende Fallanalysen

Jede Fallanalyse stützt sich auf das Zusammenspiel der Daten aus Einstiegsfragebogen, Abschlussfragebogen, Interview und ePortfolio. Mit der fokussierenden Fallanalyse konnte ein Verfahren für die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse entwickelt werden, welches nicht nur den Einzelfall in seiner Komplexität versteht und beschreibt, sondern zugleich

- ein fallübergreifendes Vergleichen und Kontrastieren ermöglicht, um Bedingungen und Ursachen zu identifizieren, die gleichartige Fälle teilen, und die zur Klärung der Forschungsfragen von Bedeutung sind,
- und ein Hinzunehmen weiterer Daten zur mehrperspektivischen Betrachtung des Untersuchungsgegenstands erlaubt; dabei wird Triangulation betrieben – einerseits durch die Ergänzung und Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den Fallanalysen mit den Ergebnissen aus den quantitativen Daten der Grundgesamtheit aller Lernenden (N=52), andererseits durch Anreicherung der Daten aus den Evaluationsgesprächen mit den Lehrkräften.

Um dies zu leisten, wurden bei der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse dem Erkenntnisinteresse folgend drei thematische Fokusse gesetzt: *Förderung autonomen Lernens*, *ePotenzial* und *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit*. Das konkrete Vorgehen der fokussierenden Fallanalyse wird wie folgt bewertet:

1. Zunächst wurden zu allen Einzelfällen Fallbeschreibungen angefertigt; sie dienten der Rekonstruktion der individuellen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und bemühten sich um das relativ knappe, gleichzeitig möglichst

dichte Beschreiben eines Falls mit dem Ziel, seine jeweilige Spezifik herauszuarbeiten. Hierfür war das Herstellen sprachlicher Nähe zum Datenmaterial hilfreich, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu leisten.

2. Das Setzen der drei Fokusse während der Auswertung ließ das Vorhaben übersichtlicher erscheinen. Dabei wurde fallbezogen, nicht fokusbezogen, vorgegangen, um das komplexe Verstehen eines Einzelfalls nicht zu gefährden. Das gleichzeitige Arbeiten an mehreren Fällen hätte möglicherweise die Intensität des Hineindenkens und -fühlens in den Einzelfall gefährdet.
3. Anschließend erfolgte der Fallvergleich, bei dem die Ergebnisse der Einzelfallanalysen fokusbezogen dargestellt und miteinander verglichen wurden. Das hierfür notwendige Zusammenfassen der Ergebnisse erforderte die kompakte Darstellung der komplexen Inhalte.
4. Im letzten Schritt erfolgte die Auswertung und Darstellung der übrigen Daten und ihre Gegenüberstellung mit den bisherigen Ergebnissen. Dabei brachten insbesondere die Daten aus der Grundgesamtheit der Lernenden vertiefte Erkenntnisse hervor (z. B. der geringe Nutzen der Tutorfunktion). Aber auch die Perspektive der Lehrkräfte, die durch die Auswertung der Daten aus den Evaluationsgesprächen dargestellt werden konnte, bereicherte die Ergebnisse, v. a. in Bezug auf die Beurteilung der Rahmenbedingungen der vollzogenen Portfoliopraxis.

Das Entwickeln und Anwenden der fokussierenden Fallanalyse wird insgesamt als gegenstandsangemessen für die Klärung der Forschungsfragen bewertet. Des Weiteren sei darauf verwiesen, dass diese Darstellungsform der Leserschaft einerseits ermöglicht, die Fallanalysen und ihre perspektivische Ergänzung je nach Fokus zu sichten, andererseits kann ein einzelner Fall – mit Unterbrechung des Weiterblätterns – in seiner Gesamtheit gesichtet werden. Allerdings, und damit schließt die Beurteilung des empirischen Vorgehens ab, eignet sich die fokussierende Fallanalyse nicht für eine Anwendung auf größere Fallzahlen; ab 7 und mehr Einzelfällen dürfte der Fallvergleich unübersichtlich werden.

7.3 Relevanz und Reichweite der Ergebnisse

Die unter 6.1 dargestellten Ergebnisse und Thesen bereichern die Forschung zur Förderung autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht und geben Handlungsempfehlungen für seine Verbesserung. Gleiches gilt für die unter 6.2 und 6.3 dargestellten Erkenntnisse zum ePotenzial und zu den Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit; sie bereichern die fremdsprachendidaktische wie auch die allgemeindidaktische Forschung über Portfolios und ePortfolios, sind aber gleichermaßen gewichtig für die Unterrichtspraxis. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind also in doppelter Hinsicht relevant, so dass das eingangs formulierte Ziel der Untersuchung (4.1.4) erreicht wurde.

Neue Erkenntnisse, welche die vorliegende Arbeit in die fachwissenschaftliche Diskussion einbringt, betreffen die ertragreiche Förderung autonomen Lernens durch die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht – sofern der Autonomiebegriff nach Tassinari (2010: 203) zugrunde liegt, der unter Handlungen und Kompetenzen autonomen Fremdsprachenlernens die Motivation und den Umgang mit den eigenen Gefühlen, das Planen, Auswählen von Materialien und Methoden, das Durchführen, Überwachen und Evaluieren des Lernens und das Kooperieren mit Mitschülerinnen und -schülern fasst. Diese Konkretisierung des komplexen Konstrukts der Lernerautonomie strukturierte den entsprechenden praktischen Einsatz von ePortfolios im Fremdsprachenunterricht und damit auch das empirische Überprüfen seiner Wirksamkeit für die Förderung autonomen Lernens im Rahmen der vorliegenden Untersuchung.

Ebenfalls neu ist das kritische Hinterfragen des in der einschlägigen Literatur vielfach als gegeben angesehenen Mehrwerts eines ePortfolios gegenüber einem Papiermodell; hier liefert die Darstellung unter 6.2 erste Erkenntnisse.

Und auch die Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen unter 6.3 greifen den aktuellen Forschungsbedarf auf:

> Da ePortfolio-Arbeit im Unterricht zu Beginn der Implementation steht, ist es sinnvoll, weitere Forschungsarbeiten voranzubringen. Diese sollten kontextnah an den Unterricht einer jeweiligen Klasse gebunden sein und versuchen, das Lernen mit dem ePortfolio zu rekonstruieren. (Fink 2010: 297)

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass alle Erkenntnisse aus dem *spezifischen* Kontext der vorliegenden Studie hervorgegangen sind. „Dazu gehören beispielsweise die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der befragten Schüler, meine eigenen Wirklichkeitskonstruktionen als Forscher, das gewählte Forschungssetting usw.“, wie auch Grünewald (2006: 317) zu bedenken gibt. Dennoch ist die Übertragung der Ergebnisse und der daraus abgeleiteten Hypothesen unter bestimmten Einschränkungen denkbar, weil Fallanalysen als (Re-)Konstruktionen sozialer Wirklichkeitsbereiche eine Erkenntniserweiterung mit dem Ziel der Theorienbildung anstreben (vgl. Fatke 1997: 63), indem sie individuell typische Handlungs-, Denk- und Erklärungsmuster ausmachen, die zwar an einem Fall beobachtet werden, nicht aber einmalig oder individuenspezifisch sind (vgl. Lamnek 1989: 16). „Natürlich wäre es ein Missverständnis, wenn man meinte, allein aus einer einzigen Fallschilderung ließen sich bereits allgemeine Aussagen von solcher Tragweite ableiten“, so Fatke weiter (1997: 63); hierfür wären weitere Untersuchungen nötig. Um also den vorläufigen Charakter der Ergebnisse zu unterstreichen, wurden diese als Hypothesen formuliert (siehe Kapitel 6).

Im Folgenden werden die oben angedeuteten Einschränkungen zum Umreißen des Geltungsbereichs der Ergebnisse konkret formuliert:

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich auf den Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Mittelstufe übertragen, insofern Schülerinnen und Schüler

- alle drei bis vier Wochen in speziellen Portfoliostunden
- mit einem ePortfolio arbeiten, welches in *Usability*, Funktion und Design mit *epos*, dem verwendeten ePortfolio, vergleichbar ist, und sich durch die gegebenen technischen Rahmenbedingungen (Computerraum mit funktionstüchtiger *Hardware*, stabile und schnelle Netzwerkverbindung) weitestgehend frei von Störungen bedienen lässt,
- dabei Portfolioaktivitäten zur Dokumentation, Reflexion, Selbstbeurteilung und Planung des individuellen Fremdsprachenlernens und seiner Entwicklung durchführen,
- hierfür Portfoliomaterialien auswählen und verwenden, welche sich auf konkrete Unterrichtsinhalte beziehen und zugleich die Reflexion über das individuelle Fremdsprachenlernen fördern und
- dabei Freiräume zur Kommunikation und Kooperation mit ihren Mitschülerinnen und -schülern, aber auch für das individuelle Arbeiten flexibel nutzen können.

Letztlich beeinflusst die Kombination der genannten Aspekte das Gelingen der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Andere zum Einsatz kommende Modelle und ggf. komplementär verwendete *Tools* (z. B. Lernplattformen) lassen dabei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu.

7.4 Forschungsdesiderate

Die hypothetisch formulierten Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich im Rahmen empirischer Anschlussvorhaben überprüfen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse mögliche Perspektiven für die weitere Forschung auf:

Desiderate zur Förderung autonomen Lernens

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte ein eindeutiger Ertrag auf der Einstellungsebene festgestellt werden: Die Arbeit mit ihren ePortfolios bewerteten die Schülerinnen und Schüler besonders bezogen auf die Selbsteinschätzung positiv, weil diese ihnen die Wahrnehmung erworbener Fertigkeiten ermöglichte und zur Steigerung des Selbstvertrauens führte. Die Dokumentation und Präsentation von positiven Lernerfolgen unterstützte das Erfolgserleben, die Reflexion der individuellen Strategienverwendung wurde als identitätsstiftend

empfunden, das Nachweisen erworbener Fertigkeiten im Dossier begünstigte die positive Sicht auf die individuelle Entwicklung und verhalf den Lernenden dazu, ihre vollzogenen Fortschritte bewusster wahrzunehmen und zu wertschätzen.

Auch Ergebnisse, welche die konkrete Handlungsebene betreffen, deuteten sich an: etwa im heimischen Überprüfen einer Selbsteinschätzung und in der Umsetzung des dabei ermittelten Lernbedarfs. Weitere Ergebnisse hierzu – in Vergessenheit geratene Lernziele und der Wunsch nach häufigeren Portfoliostunden – lassen vermuten, dass bei einer Intensivierung der Portfoliopraxis eine ertragreichere Förderung autonomen Fremdsprachenlernens zu erreichen wäre. Um das zu überprüfen, ist weitere Forschungsarbeit notwendig – bestenfalls angelegt als Longitudinalstudie, welche die individuelle Entwicklung von autonomen Lernhandlungen über einen längeren Zeitraum näher untersucht.

Desiderate zum ePotenzial

Inwiefern das elektronische Arbeitsmedium die Portfoliopraxis aus Schülersicht beeinflusst, ließe sich möglicherweise erneut anhand einer Vergleichsgruppe untersuchen, besser aber mit Probandinnen und Probanden, die sowohl mit ePortfolios als auch mit Papierportfolios arbeiten. Wenn ein und dieselbe Versuchsgruppe beide Portfoliomedien testet, würde das auch die Schwierigkeit des Vorherrschens möglichst identischer Rahmenbedingungen in den Versuchsgruppen aufheben.

Zur Wahrnehmung der prozessualen Entstehung eines Lerndokuments konnte die vorliegende Untersuchung keine Ergebnisse hervorbringen, weil die Schülerinnen und Schüler ihre Dossiereinlagen direkt überarbeiteten, ohne diese zuvor neu abzuspeichern. Inwiefern die Wahrnehmung für durchlaufene Schreibprozesse durch das erneute Abspeichern vor jeder Überarbeitung gefördert wird, werden weitere Forschungsarbeiten zeigen müssen; gleiches gilt für das Dokumentieren von Audio- und Video-Dateien, um Erwerbsprozesse der Sprech- und Aussprachefertigkeiten zu reflektieren.

Desiderate zu den Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit

Für eine ertragreiche Förderung autonomen Fremdsprachenlernens ist das Untersuchen anderer als in der vorliegenden Studie verwendeter Implementierungsformen denkbar, z. B. die Arbeit mit dem Zentripetal-Modell, nach dem die individuellen Portfolioinhalte der Schülerinnen und Schüler punktuell in den Unterricht einfließen. Wünschenswert wäre auch das Erforschen einer Portfoliopraxis, die nach dem Einheits-Modell implementiert wird, d. h. der gesamte Unterricht würde sich der Portfolio-Erstellung und -auswertung widmen (vgl.

Inglin 2005: 11, 2008: 85); dieses Vorhaben wird zurzeit an der Laborschule Bielefeld umgesetzt (vgl. Biermann 2010).

Die Protagonisten der vorliegenden Untersuchung waren die Lernenden selbst und ihre individuelle Sicht auf die vollzogene Portfoliopraxis. Anhand der Daten aus den Evaluationsgesprächen zeigte sich, dass gerade im Bereich der Rahmenbedingungen weitere Untersuchungsvorhaben mit Lehrenden für die zukünftige Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht wichtig wären, um mehr Lehrkräfte für eine Implementierung zu gewinnen. Das betrifft nicht nur die Arbeit mit ePortfolios, sondern ebenfalls die mit papiernen Modellen. Schließlich hatten die Ergebnisse eines vom Kultusministerium geförderten Pilotprojekts zur Erprobung des EPS in Niedersachsen gezeigt, dass viele einer Implementierung skeptisch gegenüberstehen, weil im Zuge dieser weit reichende Änderungen der Unterrichtsgestaltung befürchtet werden (vgl. Becker 2008).

Die Perspektive der Lehrkräfte weiter zu erforschen, zieht auch Fink (2010: 297) als Konsequenz aus den Ergebnissen seiner empirischen Studie: Vereinzelt hatte sich gezeigt, dass die ePortfolios nicht für das selbstreflexive Lernen, sondern als Instrumente der Ergebnissicherung zweckentfremdet wurden, d. h. die Lehrkräfte ließen die Schülerinnen und Schüler darin testrelevante Inhalte festhalten (vgl. Fink 2010: 292-294). Und auch Schärer (2010) schließt sich dieser Forderung an, wenn er auf die bisher kaum erforschten Aufgaben und Funktionen der Lehrenden – hier als so genannte *co-owners* bezeichnet – verweist: “The roles of co-owners are implied but not developed and explicitly specified in policy and guiding documents. In texts promoting the ELP they seem generally ignored” (Schärer 2010: 331). Demnach muss die Rolle der Lehrenden weiter erforscht werden, um Überzeugungsarbeit zu leisten und entsprechende Fortbildungsangebote zu schaffen, damit die unterrichtspraktische Verwendung von Portfolios und ePortfolios zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens gelingt und europaweit Verbreitung findet.

Die Lernenden hingegen sind bereits überzeugt, wie das abschließende Zitat aus dem Interview mit der Sechstklässlerin Kira zeigt:

> Und mich würde das freuen, wenn auch, ähm, andere Leuten, andere Leute die Chance hätten, damit zu arbeiten, weil das, ähm, weil man damit selber, sozusagen, die Unsicherheit bekämpfen kann und selber sieht, wie weit man ist, was man noch machen kann, was man noch lernen muss, wo man schon gut ist. Und das sagt halt eben auch ein bisschen (-) oder viel über die Kenntnisse in Spanisch aus oder (-) der Sprachen. (LI83)

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: Zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9/2, 27pp. Online-Dokument. URL: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Abendroth2.htm [10.6.2007].

Abendroth-Timmer, Dagmar (2007a): *Akzeptanz und Motivation: Empirische Ansätze zur Erforschung des Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Abendroth-Timmer, Dagmar (2007b): Einzelfallanalysen in der fremdsprachendidaktischen Forschung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Abendroth-Timmer, Dagmar (2011): Der Beitrag von Motivationstheorien für die Erforschung autonomer Lernprozesse. In: Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 12-32.

Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969.* Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Alheit, Peter (1999): „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Unveröffentlichtes Manuskript.

Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007[4]): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Álvarez Platero, Antonio / Pitarch Gil, Ana / Monferrer Daudí, Joan Ramon (2006a): Protocolos de comunicación en web: el Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico y los weblogs. Online-Dokument. URL: http://gre-lingua.uji.es/arts/lengcomu-2006-alvarez.pdf [27.3.2009].

Álvarez Platero, Antonio / Pitarch Gil, Ana / Monferrer Daudí, Joan Ramon (2006b): Towards the electronic ELP. Online-Dokument. URL: http://gre-lingua.uji.es/arts/castellon-epel.pdf [6.2.2009].

Álvarez, Antonio / Pitarch, Ana / Monferrer, Joan Ramon (2008): Life-long learning and learner autonomy: the reasons to develop e-PEL. Online-Dokument. URL: http://gre-lingua.uji.es/arts/alvarez-itt08.pdf [26.3.2009].

Arntz, Reiner / Kühn, Bärbel (Hrsg.) (2008): *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS.

Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.) (2011): *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS.

Atkinson, John W. (1975): *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.

Attwell, Graham / Chrzaszcz, Agnieszka / Pallister, John / Hornung-Prähauser, Veronika / Hilzensauer, Wolf (2007): Study on new qualifications and skills needed by teachers and career counsellors to empower young students with the e-portfolio concept and tools. Summary Report. Online-Dokument. URL: http://www.mosep.org/images/stories/attachments/mosep_study.pdf [23.4.2009].

Bailly, Sophie / Devitt, Sean / Gremmo, Marie-José / Heyworth, Frank / Hopkins, Andy / Jones, Barry / Makosch, Mike / Riley, Philip / Stoks, Gé / Trim, John (Hrsg.) (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users. Online-Dokument. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc [10.11.2010].

Ballweg, Sandra / Stork, Antje (2008): DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio. In: *Info Deutsch als Fremdsprache* 4, 390-400.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Erlbaum.

Barberá Gregori, Elena / Barragán Sánchez, Raquel / Buzón García, Olga / García Pérez, Rafael / Rebollo Catalán, Mª Ángeles / Pitarch Gil, Ana / Álvarez Platero, Antonio / Monferrer Daudí, Joan R. (Hrsg.) (2007): I Informe sobre implantación nacional de e-Portfolios de Observatorio Red e-Portfolio: año 2007. Observatorio de iniciativas de Portfolios Educativos. Sección de estudios e Informes. Online-Dokument. URL: http://gre-lingua.uji.es/arts/informe-red-07.pdf [26.3.2009].

Bärenfänger, Olaf / Ionica, Lavinia (2006): Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. Online-Dokument. URL: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Baerenfaenger_Ionica1.htm [30.1.2009].

Barrault-Méthy, Anne-Marie / Vinet, Dominique / Walton, Martin (2006): L'insertion d'un ePortfolio des langues dans un dispositif d'enseignement et d'apprentissage à l'université. Online-Dokument. URL: www.eife-l.org/publications/eportfolio/proceedings2/que06/3D_methy.doc [2.3.2009].

Barrault-Méthy, Anne-Marie / Vinet, Dominique / Walton, Martin (2008): Use of online European Language Portfolio did not increase student learner autonomy or motivation. Abstract zum Vortrag auf der Eurocall Conference in Székesfehérvár, Ungarn. Online-Dokument. URL: http://www.asszisztencia.hu/eurocall/index.php?c=126#a5521 [25.3.2009].

Barrett, Helen C. (2005): Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. Online-Dokument. URL: http://electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf [26.3.2009].

Barton, James / Collins, Angelo (Hrsg.) (1997): *Portfolio Assessment: A handbook for educators*. New York, Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co.

Batson, Trent (2002): The electronic portfolio boom: What's all about it? Online-Dokument. URL: http://www.msnc.la.edu/include/learning_resources/emerging_technologies/eportfolio/ePortfolio_boom.pdf [22.4.2009].

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (2003) (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007[5]): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke.

Beaten, Marlies / Dochy, Filip / Struyven, Katrien (2008): Student's approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. In: *Instrumentation Science and Technology* 36, 359-374.

Beck, Gertrud / Scholz, Gerold (1997): Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 678-692.

Becker, Carmen (2003): Lernentwicklung dokumentieren – Das Sprachenportfolio. In: *Die Grundschulzeitschrift* 164, 42-44.

Becker, Carmen (2008): „Da muss man ja seinen ganzen Unterricht umschmeißen." – Die Rolle der Lehrkräfte bei der Implementierung des Europäischen Portfolios der Sprachen in Niedersachsen. Vortrag auf der 5. Arbeitstagung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Fremdsprachenforschung an der Universität Hannover am 14.3.2008.

Becker, Carmen / Krohn, Dieter (2006): Die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. In: *SchulVerwaltung* 7/8, 211-215.

Behrens, Matthis (1997): Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 2, 176-184.

Belanoff, Pat / Elbow, Peter (1991): Using Portfolios to Increase Collaboration and Community in a Writing Program. In: Belanoff, Pat / Dickson, Marcia (Hrsg.): *Portfolios. Process and Product*. Portsmouth: Boynton, Cook, 17-36.

Belanoff, Pat / Elbow, Peter (1997): Reflections on an Explosion. Portfolios in the '90s and Beyond. In: Yancey, Kathleen B. / Weiser, Irwin (Hrsg.): *Situating Portfolios: Four Perspectives*. Logan, UT: Utah State University, 21-33.

Bellingrodt, Lena Christine (2006): *Der Einsatz des Europäischen Portfolios der Sprachen in Theorie und Praxis*. Schriftliche Hausarbeit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen, Universität Bremen.

Bellingrodt, Lena Christine (2007): Das Europäische Portfolio der Sprachen. In: *Hispanorama* 118, 85-88.

Bellingrodt, Lena Christine (2009): epos – das elektronische Portfolio der Sprachen. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.): *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 95-106.

Bellingrodt, Lena Christine (2010a): ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. In: Engelhardt, Maike / Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik. Neue Aspekte in Forschung und Lehre*. Oldenburg: BIS-Verlag, 189-205.

Bellingrodt, Lena Christine (2010b): ePortfolios im Fremdsprachenunterricht: Schülerstimmen zum Mehrwert durch das „e". In: Altmayer, Claus / Mehlhorn, Grit / Neveling, Christiane / Schlüter, Norbert / Schramm, Karen (Hrsg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 141-153.

Bellingrodt, Lena Christine (2011): Kompetenzbewusstheit durch Evaluation – ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Bär, Marcus / Roviró, Bàrbara / Vences, Ursula (Hrsg.): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen: Empirie und Methodik.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 211-222.

Bennett, Milton J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, Michael R. (Hrsg.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.

Benson, Phil (1997): The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, New York: Longman, 18-34.

Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, London: Pearson Education, Longman.

Berger, Peter (2006): Was macht am Lehrerberuf krank? In: Dauber, Heinrich / Zwiebel, Ralf (Hrsg.), 204-229.

Bergsma, Saskia / Zocca, Marco (2005): Portfolio in beeld. Online-Dokument. URL: http://www.slo.nl/themas/001124_Portfolio_im_beeld.pdf/ [22.11.2007].

Beyer-Kessling, Viola (2002): Portfolio – ein Zauberwort? In: *Grundschulunterricht* 49/11, 19-22.

Biermann, Christine (2010): Wie kommt Neues in die (Labor-)Schule? Das Beispiel »Portfolio«. In: Biermann, Christine / Volkwein, Karin (Hrsg.), 194-206.

Biermann, Christine / Volkwein, Karin (Hrsg.) (2010): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Weinheim: Beltz.

Bisovsky, Gerhard / Schaffert, Sandra (2009): Lehren und Lernen mit dem E-Portfolio – eine Herausforderung für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Online-Dokument. URL: http://www.die-bonn.de/doks/bisovsky0901.pdf [16.1.2009].

Blasberg-Bense, Susanne (2003): „Es geht auch ohne, aber es geht besser mit!“ – Das Europäische Portfolio der Sprachen im Unterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 154-157.

Borgwardt, Ulf (2003): Sprachenpass und Portfolio in der Erprobung. Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/1, 72-79.

Bosshard, Hans Ulrich (2007): Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios. In: *Babylonia* 3, 27-32.

Bostelmann, Antje (2006): *Das Portfolio-Konzept in der Grundschule: Individualisiertes Lernen organisieren.* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bostelmann, Antje (2007): *So gelingen Portfolios in Kita und Kindergarten*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bouqdib, Maggie / Vogel, Beate (2006): The electronic language portfolio. In: *IATEFL* Harrogate Conference Selections. Chapter 9.

Brahm, Taiga / Seufert, Sabine (2007): E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning. In: Brahm, Taiga / Seufert, Sabine (Hrsg.): *„Ne(x)t Generation Learning“. E-Assessment und E-Portfolio: Halten sie, was sie versprechen?* Universität St. Gallen, 2-26. Online-Dokument. URL: http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veröffentlichungen/2007-03-brahm-seufert-next-generation-learning.pdf [5.2.2009].

Brant, Julia (2006): Factors affecting use/non-use of ePortfolios by learners. Online-Dokument. URL: www.jiscinfonet.ac.uk/case-studies/eportfolios/wolverhampton/epistleguide5.pdf [5.2.2009].

Bräuer, Gerd (1998): Portfolios. Lernen durch Reflektieren. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 22/4, 80-91.

Bräuer, Gerd (2000a): Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens. In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Lukas, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht.* Berlin: Cornelsen, 149-163.

Bräuer, Gerd (2000b): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio.* Freiburg im Breisgau: Filibach.

Bräuer, Gerd (2008[2]): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korrumpierung einer schönen Idee? In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.), 257-261.

Breuer, Jens (2001): Selbstgesteuertes, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet. Online-Dokument. URL: http://www.fbh-mercur.de/team/breuer/Down loads/Lernmethoden.pdf [2.4.2008].

Brouër, Birgit (2007): Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren. In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 157-173.

Brunner, Ilse (2008[2]a): So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.), 89-95.

Brunner, Ilse (2008[2]b): Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.), 73-78.

Brunner, Ilse / Born, Julia (2010): Arbeiten mit Portfolios – Erfahrungen mit einem Online-Seminar. In: Gläser-Zikuda, Michaela / Hascher, Tina (Hrsg.), 267-290.

Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.) (2008[2]): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Großburgwedel: Klett, Kallmeyer.

Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede (1997): Portfolio – ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. In: *Erziehung und Unterricht* 147/10, 1072-1086.

Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede (2000): *Gerecht beurteilen – Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis*. Linz: Veritas.

Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede (2001): *Leistungsbeurteilung in der Praxis*. *Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.

Brüsemeister, Thomas (2008[2]): *Qualitative Forschung*. *Ein Überblick*. Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften.

Burwitz-Melzer, Eva (2005): Fremdsprachen-Portfolios für die Klassen 3 bis 10: Probleme und Gütekriterien, Vortrag auf dem 3. Workshop der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Projekts ‚Sprachen lehren und lernen als Kontinuum' am 2.6.2005.

Buschmann-Göbels, Astrid / Rodewald, Christine / Heyse, Lisa (2011): Selbstlernen mit Beratung. Die Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung. In: Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 114-126.

Butler, Philippa (2006): A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios. Massey University College of Education, Palmerston, New Zealand. Online-Dokument. URL: https://eduforge.org/docman/view.php/142/1101/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf [16.1.2009].

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Canon, Cécile / Rosen, Evelyne / Reinhardt, Claus (2008): « Connais-toi toi-même ». Le portfolio dans la formation de enseignants. In: *französisch heute* 1-2, 85-103.

Caspari, Daniela / Helbig, Beate / Schmelter, Lars (2007[5]): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 499-505.

Challis, Di (2005): Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. In: *Canadian Journal of Learning and Technology* 31/3. Online-Dokument. URL: http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/93/87 [29.1.2009].

Chamot, Anna Uhl / O'Malley, J. Michael (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.

Christ, Herbert (2003): Was leistet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 57-66.

Christ, Ingeborg (1998): Das Europäische Portfolio der Sprachen – Eine Initiative des Europarats. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 2, 5-11.

Christ, Ingeborg (2003): Auf dem Wege zu einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56/3, 157-169.

Cohn, Ellen R. / Hibbits, Bernard J. (2004): Beyond the Electronic Portfolio. A Lifetime Personal Web Space. In: *Educause Quarterly* 4, 7-10. Online-Dokument. URL: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0441.pdf [10.2.2009].

Covington, Martin V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dauber, Heinrich (2006): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: Dauber, Heinrich / Zwiebel, Ralf (Hrsg.), 11-39.

Dauber, Heinrich / Zwiebel, Ralf (2006): *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

De Florio-Hansen, Inez (1997): 'Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness'. Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 144-155.

De Florio-Hansen, Inez (2008): Das Europäische Portfolio der Sprachen im Rahmen der Portfolio-Pädagogik – Eine Einführung. In: *französisch heute* 1-2, 4-12.

De Florio-Hansen, Inez / Altmann, Tobias (2008): Mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen arbeiten – chacun à son goût? In: *französisch heute* 1-2, 34-51.

De Florio-Hansen, Inez / Leuck, Paul (2008): Annäherung an die Praxis. Interview mit Paul Leuck zum Einsatz des Europäischen Portfolios der Sprachen. In: *französisch heute* 1-2, 22-33.

de Witt, Claudia / Kerres, Michael (2002): Technische Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. Online-Dokument. URL: http://mediendi daktik.uni-duisburg-essen.de/files/Kerres-deWitt-hb-ed.doc [17.9.2007].

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, 223-237.

Decker, Yvonne (2008): Russisch ist mein halbes Herz. Ansprüche an ein Sprachenportfolio für den DAZ-Unterricht. *Grundschule* 2, 42-43.

Delfos, Martine F. (2008[5]a): *»Sag mir mal…« – Gesprächsführung mit Jugendlichen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Delfos, Martine F. (2008[2]b): *»Wie meinst du das?« – Gesprächsführung mit Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz.

Denzin, Norman K. (1978[2]): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York, Düsseldorf: McGraw Hill.

Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.

Dörnyei, Zoltán (2007): Creating a Motivating Classroom Environment. In: Cummins, Jim / Davison, Chris (Hrsg.): *International Handbook of English Language Teaching*. Bd. 2. New York: Springer, 719-731.

Du Bois, Inke / Fehse, Rüdiger / Jaisli, Walter (2008): epos – das elektronische Sprachenportfolio zur Unterstützung autonomen Fremdsprachenlernens. In: Arntz, Reiner / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 202-210.

Dubs, Rolf (1993): Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89/2, 113-117.

Duller, Christine (2007[2]): *Einführung in die Statistik mit EXCEL und SPSS*. Heidelberg: Physica-Verlag.

Düwell, Henning (2002): Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: *Französisch heute* 33/2, 166-181.

Easley, Shirley-Dale / Mitchel, Kay (2003): *Arbeiten mit Portfolios – Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Endres, Wolfgang / Engel, Anja / Wiedenhorn, Thomas (2008): *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis: Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*. Weinheim: Beltz.

Engler, Steffani (1997): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 503-534.

Engstler, Karin (2002): Versuche mit anderen Bewertungsformen – Pensenbuch und Portfolio. In: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.), 158-164.

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon. Online-Dokument. URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf [22.4.2009].

European Institute for E-Learning (EIfEL): Online-Dokument. URL: http://www.eife-l.org/ [22.4.2009].

Fasoglio, Daniela (2008): Dick Meijer. Onderwijs is nooit af. In: Beeker, Anne / Corda, Alessandra / Fasoglio, Daniela / van Nieuwenhoven, Erik (Hrsg.): Vroege Vogels. Europees Taalportfolio en Europees Referentiekader: praktijkervaringen van pioniers. Online-Dokument. URL: https://www.surfgroepen.nl/sites/expertisecentrum-mvt/Shared%20Documents/Vroege%20Vogels/Publicatie%20Vroege%20Vogels.pdf [10.9.2010].

Fatke, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 56-68.

Fink, Matthias C. (2007): ePortfolis im Unterricht. Einblicke in das didaktische Konzept des Schulentwicklungsprojekts ePortfolio. In: *Computer und Unterricht* 66, 46-47.

Fink, Matthias C. (2008): Selbstständig lernen mit einem ePortfolio. Beispiele aus dem Sozialkundeunterricht einer siebten Realschulklasse. In: *Computer und Unterricht* 69, 35-37.

Fink, Matthias C. (2010): *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fink, Matthias C. / Gänger, Sven (2008): Lernberatung online. Selbstständiges Lernen mit einem ePortfolio. In: *Pädagogik* 9, 14-17.

Flick, Uwe (2006[4]): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2007[5]): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe / Steinke, Ines / von Kardoff, Ernst (Hrsg.), 309-318.

Flick, Uwe / Steinke, Ines / von Kardoff, Ernst (Hrsg.) (2007[5]): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (2007[5]): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / Steinke, Ines / von Kardoff, Ernst (Hrsg.), 13-29.

Freie und Hansestadt Hamburg, Amt für Bildung (Hrsg.) (2003): Das Europäische Portfolio der Sprachen. Braunschweig: Diesterweg.

Friebertshäuser, Barbara (1997a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 503-534.

Friebertshäuser, Barbara (1997b): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 371-395.

Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.

Fuß, Holger (2006): Warum ist uns manchmal langweilig? In: *Technology Review* 10, 98.

García Doval, Fátima (2005): El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. In: *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional* 14/1, 112-119. Online-Dokument. URL: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf [12.2.2009].

Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gathercoal, Paul / Love, Douglas / Bryde, Beverly / McKean, Gerry (2002): On Implementing Web-Based Electronic Portfolios. In: *Educause Quarterly* 2, 29-37. Online-Dokument. URL: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0224.pdf [5.2.2009].

Gaupp, Nora (2007): Sprachkompetenz: Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios. In: *Wissenschaftliche Texte* 1. Online-Dokument. URL: http://www.dji.de/bibs/225_7014_WT_1_2007_gaupp_191206.pdf [15.6.2007].

Gerling, Ursula (1998): Portfolio – 1000 mal erprobt – erste Ergebnisse. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 4, 48-53.

Gerling, Ursula (2001): Europäisches Portfolio der Sprachen. In: *Hispanorama* 93, 77.

Gerling, Ursula / Thürmann, Eike (1999): Das nordrhein-westfälische Portfolio der Sprachen für Schulen der Sekundarstufe I. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 5, 39-46.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin (2006): Note „sehr gut!" – aber in Bezug worauf? *Referenzrahmen* und *Profile Deutsch* in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. In: *Fremdsprache Deutsch* 34, 14-21.

Gläser-Zikuda, Michaela / Göhring, Anja (2007): Analyse der Förderung selbstregulierten Lernens auf der Grundlage des Portfolio-Ansatzes – ein Forschungsprogramm in der Sekundarstufe I. In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 174-208.

Gläser-Zikuda, Michaela / Hascher, Tina (Hrsg.) (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gnutzmann, Claus (2003): *Language awareness* im bilingualen Sachfachunterricht. In: Hermes, Liesel / Klippel, Friederike (Hrsg.): *Früher oder später? – Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht.* Augsburg: Wißner-Verlag, 21-34.

Gnutzmann, Claus (2007[5]): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 335-339.

González, Jesús Ángel (2008): Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio. In: *ELT Journal* 63, 373-382.

Graves, Donald H. (1992): Portfolios: Keep a good idea growing. In: Graves, Donald S. / Sunstein, Bonnie (Hrsg.): *Portfolio Portraits*. Portsmouth: Heinemann, 1-12.

Greenberg, Gary (2004): The Digital Convergence: Extending the Portfolio Model. In: *EDUCAUSE Review* 39/4, 28-37. Online-Dokument. URL: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0441.pdf [23.9.2010].

Greving, Johannes / Paradies, Liane (1996): *Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Grimmer, Marina (2005): Sprachenportfolio in einem Integrationskurs: Potenzen und Grenzen eines Instruments zur Förderung der Lernerautonomie. In: *Deutsch als Zweitsprache* 3, 25-32.

Grotjahn, Rüdiger (2007[5]): Konzept für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 493-499.

Grünewald, Andreas (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Grünewald, Andreas (2009): Perspektiven fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.), 76-83.

Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze: Kallmeyer, Klett.

Häcker, Thomas (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? In: *Die Deutsche Schule* 94/2, 204-215.

Häcker, Thomas (2006a): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Häcker, Thomas (2006b): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichter Anhang.

Häcker, Thomas (2008[2]a): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.), 33-39.

Häcker, Thomas (2008[2]b): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.), 27-32.

Häcker, Thomas / Lissmann, Urban (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 209-239.

Hahn, Stefan (2010): Portfolio im Profil. Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und Portfolioarbeit in Fächerverbünden auf der Sekundarstufe II. In: Biermann, Christine / Volkwein, Karin (Hrsg.), 52-65.

Harris, Michael (1997): Self-assessment of language learning in formal settings. In: *ELT Journal* 51/1, 12-20.

Hauf-Tulodziecki, Annemarie / Moll, Stefan (2001): Das Portfolio: Medienkompetenz. Eine Möglichkeit zur Stärkung der Informatischen Bildung? In: Keil-Slawik, Reinhard / Magenheim, Johannes (Hrsg.): *Informatikunterricht und Medienbildung*. Bonn: Gesellschaft für Informatik, 97-106.

Häußler, Peter / Duit, Reinders (1997): Die Portfoliomethode. Ein Verfahren zur individualisierten Unterrichtsbewegung. In: *Naturwissenschaften im Unterricht: Physik* 8/38, 24-26.

Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: University Press.

Hecker, Ulrich (2001): Neue Formen der Leistungsbewertung – Perspektive Portfolio. In: *Neue Deutsche Schule* 1-2, 22-25.

Heider, Fritz (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 396-413.

Helbig-Reuter, Beate (2004a): Das Europäische Portfolio der Sprachen (I). In: *Deutsch als Fremdsprache* 41/2, 104-110.

Helbig-Reuter, Beate (2004b): Das Europäische Portfolio der Sprachen (II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 41/3, 173-176.

Hilzensauer, Wolf (2008): E-Portfolios – Einführung an Hochschulen. Salzburg Research Forschungsgesellschaft m.b.H. Research Grup EduMedia. Vortrag der Virtuellen Hochschule Baden-Württemberg am 11.2.2008. Online-Dokument. URL: http://connect.iwm-kmrc.de/p16165375/ [5.2.2009].

Hilzensauer, Wolf / Hornung-Prähauser, Veronika (2006): EPortfolios – Methode für kompetenzbasiertes Lernen. Online-Dokument. URL: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfg.pdf [13.2.2009].

Himpsl, Klaus / Baumgartner, Peter (2009): Evaluation von E-Portfolio-Software. Empfehlungen für Hochschulen. Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Online-Dokument. URL: http://www.peter.baumgartner.name/material/reference/evaluation_eportfolio_software_poster.pdf [10.9.2010].

Hinz, Gudrun (2007): Ziele erreichen durch Lernpläne. In: *Schulmanagement* 6, 11-16.

Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (wieder veröffentlicht auf Englisch 1981: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Frankfurt: Pergamon Press).

Hölzl, Erik (1994): Methodenüberblick der Qualitativen Sozialforschung. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hrsg.): *Verführung zum Qualitativen Forschen – Eine Methodenauswahl*. Wien: WUV-Universitätsverlag, 51-60.

Hopf, Christel (2007[5]): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe / Steinke, Ines / von Kardoff, Ernst (Hrsg.), 349-360.

Hornung-Prähauser, Veronika / Geser, Guntram / Hilzensauer, Wolf / Schaffert, Sandra (2007): Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. Online-Dokument. URL: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/e-portfolio_studie_srfg_fnma.pdf [16.1.2009].

Imhof, Margarete (Hrsg.) (2006): *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung.* Tönning: Der Andere Verlag.

Inglin, Oswald (2005): Das Portfolio. Ein Einsatz im Unterricht und in Prüfungen moderner Sprachfächer. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/6, 6-11.

Inglin, Oswald (2008[2]): Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit – Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.), 81-88.

Ioannou-Georgiou, Sophie / Pavlou, Pavlos (2002): Language Portfolio. In: *La Scuola che Cambia* 11, 12-21.

Jabornegg, Daniel (1997): Das Portfolio – Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Ein Erfahrungsbericht. In: Dubs, Rolf / Luzi, Richard (Hrsg.): *Schule und Wissenschaft, Politik und Praxis*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 411-425.

Jäger-Gutjahr, Ingrid (2006): *Schritt für Schritt zum Portfolio: Klasse 3-4.* Lichtenau: AOL-Verlag.

Jakobson, Roman (1971): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 142-178.

Jenkins, Eva-Maria / Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Kelle, Udo (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kelle, Udo / Erzberger, Christian (2007[5]): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe / Steinke, Ines / von Kardoff, Ernst (Hrsg.), 299-309.

Klauer, Karl Josef (1996): Über das Lehren des Lernens. In: Spiel, Christiane / Kastner-Koller, Ursula / Deimann, Pia (Hrsg.): *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Festschrift für Brigitte Rollett*. Münster u. a.: Waxmann, 135-149.

Kleppin, Karin (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Solmecke, Gert (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin: Cornelsen, 107-118.

Kleppin, Karin / Tönshoff, Wolfgang (1998): Lernstrategientraining? Was denn noch alles in den paar Stunden Französischunterricht? In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4, 52-56.

Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewußheit im Kontext. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9-23.

Kolb, Annika (2006): „Nachdenken muss man öfters als fernsehgucken" – zur Reflexion des eigenen Lernens im Rahmen von Portfolioarbeit in der Grundschule. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen.* Berlin: Cornelsen, 34-41.

Kolb, Annika (2007a): *Portfolioarbeit – Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Gunter Narr.

Kolb, Annika (2007b): Spuren sprachlicher Bildungsgänge in Portfolios. In: Decke-Cornill, Helene / Hu, Adelheid / Meyer, Meinert A. (Hrsg.): *Sprachen lehren und lernen. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen u. a.: Budrich, 89-102.

Kolb, Annika (2008a): „Da können wir wissen, was wir wissen". Wie Kinder ihr sprachliches Können einschätzen. In: Grau, Maike / Legutke, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 194-209.

Kolb, Annika (2008b): „Das ist was, wo wir was über uns schreiben“. Individuelles Lernen mit dem Portfolio begleiten. In: *Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft*, 101-103.

Kolb, Annika (2008c): Portfolioarbeit anbahnen. In: Christiani, Reinold / Cwik, Gabriele (Hrsg.): *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Didaktische Grundlagen*. Berlin: Cornelsen, 93-104.

Kolb, Annika (2008d): „Sich das einfach im Kopf aufsagen“ – Wie Grundschulkinder ihre sprachlichen Kompetenzen einschätzen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Hallet, Wolfgang / Legutke, Michael / Meißner, Franz-Joseph / Mukherjee, Joybrato (Hrsg.): *Sprachen lehren – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.* Baltmannsweiler: Schneider, 131-140.

Koller, Hans-Christoph (2008): Qualitative Interviews in der Unterrichtsforschung. Vortrag in der Reihe „Empirische Forschung in der Staatsexamensarbeit – aber wie?“ an der Universität Hamburg am 24.6.2008.

König, Eckard / Volmer, Gerda (1993): *Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden.* Weinheim: Studien-Verlag.

Kowal, Sabine / O’Connell, Daniel C. (2007[5]): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.), 437-447.

Kritsonis, William Allan / Lai, Cheng-Chieh (2007): Electronic Portfolio in the Second Language Classroom. Online-Dokument. URL: http://dept.lamar.edu/lustudentjnl/VOL6/Fall%202007%20Volume%206/EJSR%20Articles%20Fall%202007/CALL_Application_Jay.pdf [13.2.2009].

Krumm, Hans-Jürgen (2000): Europäische Mehrsprachigkeit. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr, 26-37.

Kuckartz, Udo (1997): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 584-595.

Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus (2008[2]): *Qualitative Evaluation*. *Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: SV.

Kühn, Bärbel (2008): Vom ELP zu EPOS. Das Portfolio der Sprachen in Europa und am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen in Bremen. Kleine Abhandlung aus sprachenpolitischer und didaktischer Sicht nebst allegorischer Veranschaulichung. In: Krings, Hans P. / Mayer, Felix (Hrsg.): *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Frank und Timme, 481-494.

Kühn, Bärbel (2011): Eine Pädagogik zur Begleitung von Selbstlernprozessen – Paradoxon oder Herausforderung. In: Elsner, Daniela / Wildemann, Anja (Hrsg.): *Sprachen lernen? Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*, 183-199.

Kultusministerium Thüringen (Hrsg.) (2002): Mein erstes Portfolio. Mein Sprachen-Portfolio. Online-Dokument. URL: http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/sprachen/portfolio/ [7.9.2006].

Küster, Lutz (2009): Die Spanischdidaktik und ihre Bezugswissenschaften – Erziehungswissenschaft und pädagogische Psychologie. In: Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.), 51-62.

Lafford, Peter A. / Foard, Miko (2007): The e-Portfolio in Japanese Language Teaching: how and why? Online-Dokument. URL: http://castelj.kshinagawa.com/proceedings/files/1-F1%20Lafford.pdf [30.3.2009].

Lamnek, Siegfried (1989[3]): *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. Bd. 2. München: Psychologie-Verlags-Union.

Landmann, Meike / Schmitz, Bernhard (2007): Nutzen und Grenzen standardisierter Selbstregulationstagebücher. In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 138-156.

Landone, Elena (2005): Project of Study of the Electronic European Language Portfolio: Presupposti e risultati. In: Landone, Elena / Pedrazzini, Luciana / Santiago de Guervós, Javier / Uribe, María del Rosario / Vrasidas, Charalambos (Hrsg.), 11-24.

Landone, Elena (2007): Un Portfolio europeo de las lenguas en formato digital. Online-Dokument. URL: http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaElena Landone.pdf [30.3.2009].

Landone, Elena / Pedrazzini, Luciana / Santiago de Guervós, Javier / Uribe, María del Rosario / Vrasidas, Charalambos (Hrsg.) (2005): Portfolio Europeo delle Lingue digitale: proposte e prospettive – Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue digitale. Online-Dokument. URL: http://www.ledonline.it/mpw/index.html?/mpw/saggi.html [10.9.2010].

Lazenby-Simpson, Barbara (2003): Using the *European Language Portfolio* with adult migrant second-language learners. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 141-146.

Legutke, Michael K. (2001): Portfolio für Sprachen – in der Grundschule? Anmerkungen zu einem hessischen Pilotprojekt. In: *Grundschulunterricht* 48. Sonderheft Fremdsprachen, 20-23.

Legutke, Michael K. (2002): Das Junior-Portfolio als didaktische Herausforderung: Anmerkungen zur Selbst- und Fremdbewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Barkowski, Hans / Faistauer, Renate (Hrsg.): *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider, 104-120.

Leupold, Eynar (2007): *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Lietz, Petra (2008): Questionnaire Design in Attitude and Opinion Research: Current State of an Art. In: *Priorisierung in der Medizin* 13. Online-Dokument. URL: http://www.priorisierung-in-der-medizin.de/documents/FOR655_Nr13_Lietz.pdf [4.11.2008].

Lippelt, Birgit / Willgerodt, Ursula / Windolph, Edeltraud (2002): Das Portfolio in der Grundschule in Niedersachsen. In: *Fremdsprachenunterricht* 46/55. H. 4, 272-277.

Lissmann, Urban (2000): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): *Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Empirische Pädagogik, 299-346.

Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Little, David (1997a): Language awareness and the autonomous language learner. In: *Language Learning* 6, 93-104.

Little, David (1997b): Lernziel: Kontrastive Sprachbewusstheit – Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 50, 37-49.

Little, David (1999): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall, Sara / Crabbe, David (Hrsg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 11-18.

Little, David (2001): Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In: Brammers, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 7-23.

Little, David / Perclová, Radka (2001): The European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers. Online-Dokument. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf [10.11.2010].

Locke, Edwin / Latham, Gary P. (1990): *A theory of goal-setting and task performance*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.

Lorenzo, Georg / Ittelson, John (2005): Demonstrating and Assessing Student learning with E-Portfolios. In: *Educause Learning Initiative* 3. Online-Dokument. URL: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3003.pdf [5.2.2009].

Love, Douglas / McKean, Gerry / Gathercoal, Paul (2004): Portfolios to Webfolios and Beyond: Levels of Maturation. In: *Educause Quarterly* 2, 24-37. Online-Dokument. URL: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0423.pdf [5.2.2009].

Luft, Michael R. (2008): Über die Grenzen der Erkenntnis. Online-Dokument. URL: http://www.philoreal.de/websystem/seminar/pdf/GrenzenDerErkenntnis.pdf [13.11.2009].

Macht, Konrad / Nutz, Martin (1999): Schülerselbstbewertung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 40-45.

Marquard, Markus / Stadelhofer, Carmen (1998): Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. Online-Dokument. URL: http://www.uni-ulm.de/LiLL/gutachten1/komtech.htm#_Toc467991864 [2.4.2008].

Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr.

Matt, Eduard (2007[5]): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.), 578-587.

Matthäus, Wolf-Gert / Schulze, Jörg (2008[3]): *Statistik mit Excel – Beschreibende Statistik für jedermann*. Wiesbaden: Teubner.

Mayring, Philipp (1999[4]): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.

McLeod, Julie K. / Vasinda, Sheri (2009): Electronic portfolios: perspectives of students, teachers and parents. In: *Education and Information Technologies* 14/1, 29-38.

Meijer, Dick (1999): Das Sprachenportfolio in den Niederlanden. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 5, 31-37.

Meijer, Dick (2004): Ein Web-basiertes Sprachenportfolio als Lösungsansatz praktischer und motivationeller Fragen. In: *Babylonia* 2, 57-60.

Meijer, Dick / van Kleunen, Ella (2006): Wie kann ich wissen, was ich kann? In: *Fremdsprache Deutsch* 34, 22-25.

Meissner, Margit (2003): Portfolio in der Lehrer(aus)bildung. In: *Amt für Lehrerausbildung* 3, 2-3.

Merkens, Hans (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 97-106.

Merkens, Hans (2007[5]): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.), 286-299.

Meyer, Barbara / Latham, Nancy (2008): Implementing Electronic Portfolios: benefits, challenges, and suggestions. In: *Educause Quarterly* 1, 34-41. Online-Dokument. URL: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0816.pdf [5.2.2009].

Michalik, Kerstin (2002): Worauf zielt das Nachdenken ab? In: *Grundschule* 10, 29-30.

Mitchell, Ruth (1992): *Testing for Learning*. *How new approaches to evaluation can improve American schools*. New York, N. Y.: The Free Press.

Montgomery, Lee A. (2003): Digital Portfolios in Teacher Education. In: *Computers in the Schools* 20/1, 171-186. Online-Dokument. URL: http://pdfserve.informaworld.com/90342_907399526_902261275.pdf [22.4.2009].

Nandorf, Katja (2006): Mal schauen, was wir schon können. Neue Evaluationskultur durch Standards? In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81, 30-33.

Neuhoff, Antje (2007): Das elektronische Europäische Sprachenportfolio. In: *Babylonia* 2, 52-56.

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie – Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.

Newby, David (2007): The European Portfolio for Student Teachers of Languages. In: *Babylonia* 3, 23-26.

Nieweler, Andreas (1998): Portfolio für Sprachen – Ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdsprachenerwerbs. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 2, 12-19.

Nieweler, Andreas (2006): Die Portfolio-Methode / Arbeit mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, 293-296.

Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer Autonomes Lernen, 4-10.

O'Rourke, Breffni / Carson, Lorna (Hrsg.) (2010): *Language Learner Autonomy*. *Policy, Curriculum, Classroom*. *A Festschrift in Honour of David Little*. Bern: Peter Lang.

Ollivier, Christian (2008): Concevoir et réaliser un portfolio européen des langues en ligne. Réflexions et mise en oevre. In: *französisch heute* 1-2, 74-84.

Oswald, Hans (1997): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 71-87.

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.

Paulson, F. Leon / Paulson, Pearl R. / Meyer, Carol A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? In: *Educational Leadership* 48/5, 60-63.

Perlmann-Balme, Michaela (2006): Das kann ich schon! In: *Fremdsprache Deutsch* 34, 5-13.

Peters, Martine / Chevrier, Jacques / Leblanc, Raymond / Fortin, Gilles / Malette, Judith (2005): Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. In: *Canadian Journal and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la Technologie* 31/3. Online-Dokument. URL: http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view Article/96/90 [4.2.2009].

Pfeifer, Silvia / Kriebel, Joachim (2007): *Lernen mit Portfolios: neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Pitarch, Ana / Álvarez, Antonio / Monferrer, Joan Ramon (2007): e-PEL: paradigma para la gestión de portfolios educativos. Online-Dokument. URL: http://gre-lingua.uji.es/arts/sintice-07.pdf [26.3.2009].

Pöltner, Günther (1995): Philosophie der Erkenntnis. Online-Dokument. URL: http://www.ekir.de/examen/vorpr/philo/Erkennt.pdf [13.11.2009].

Pugliese, Rosella (2009): Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen. Vom traditionellen Sprachenportfolio zum E-Portfolio: Wege zur Autonomie beim Erwerb der deutschen Sprache (im universitären Bereich). Vortrag auf dem 2. Bremer Symposium „Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen" an der Universität Bremen am 7.3.2009.

Pugliese, Rosella (2011): Vom traditionellen Sprachenportfolio zum E-Portfolio. Wege zur Autonomie beim Erwerb der deutschen Sprache. In: Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 195-209.

Quetz, Jürgen (2011): Das Europäische Sprachenportfolio als Mittel zur Förderung des selbstgesteurten Fremdsprachenlernens? In: Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 33-48.

Raithel, Jürgen (2006): *Quantitative Forschung – Ein Praxisbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rampillon, Ute (1994): Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? In: *Die Neueren Sprachen* 93, 455-466.

Rampillon, Ute (2000): Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: Wendt, Michael (Hrsg.): *Konstruktion und Instruktion: neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 119-140.

Rampillon, Ute (2007[5]): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 340-344.

Ravet, Serge (2007): For an ePortfolio enabled architecture. Online-Dokument. URL: http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/documentation/positionpaper [13.2.2009].

Reh, Sabine / Geiling, Ute / Heinzel, Friederike (2010[3]): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 911-924.

Richter, Annette (2003): Sich selbst beurteilen lernen – das Portfolio als alternatives Bewertungsinstrument. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 44-47.

Riemer, Claudia (2005): Sprache lehren – Sprache lernen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 32, 51-72.

Rösel, Barbara (2002): Arbeit, die sich lohnt – Lese-Schreib-Portfolios im Englischunterricht. In: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.), 175-182.

Rösler, Dietmar (1998): Autonomes Lernen? – Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen. In: *Info Daf* 1/25, 3-20.

Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.

Ruiz Madrid, Noelia / López Fernández, Olatz (2004): El Portafolio Europeo de Lenguas y la sociedad de la digitalización: Una metodología innovadora para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y su adaptación al entorno digital. In: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 3/1, 385-394. Online-Dokument. URL: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1067978&orden=89106 [22.4.2009].

Rüschoff, Bernd / Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Sacher, Werner (2001): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sailer, Wolfram (2010): *epos* – das elektronische Portfolio der Sprachen – ein wichtiges Instrument zur Förderung von Lernerautonomie beim lebenslangen Sprachenlernen. In: *Profil* 2, 111-117.

Sailer, Wolfram (2011): epos – das elektronische Portfolio der Sprachen als Instrument der Selbstevaluation und der Lernberatung. In: Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 210-220.

Sánchez, Mónica (2007): Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/44, 227-230.

Sanchez-Villalon, Pedro Pablo / Ortega, Manuel (2007): Implementation of an eDossier for the European Language Portfolio. Online-Dokument. URL: http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/proceedings2/ep2007/papers/eportfolio/implementation-of-an-edossier-for-the-european-language-portfolio/ [12.2.2009].

Schallies, Michael (2006): Portfolio als Instrument in der qualitativen Forschung. In: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit neuen Medien*. Berlin: LIT, 233-236.

Schallies, Michael / Wellensiek, Anneliese / Lembes, Anja (2000): Portfolio als Lehr- und Lerninstrument im Problemorientierten Unterricht. In: *Ethik & Unterricht* 11/3, 30-34.

Schärer, Rolf (2004): A European Language Portfolio – From piloting to implementation (2001-2004) – Consolidated report – Final version. Online-Dokument. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Consolidated report rev 030904.doc [10.11.2010].

Schärer, Rolf (2006): European Language Portfolio: Interim Report 2005 with Executive Summary. Online-Dokument. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Interimreport05.doc [4.9.2010].

Schärer, Rolf (2007): European Language Portfolio: Interim Report 2006. Executive Summary. Online-Dokument. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20Interim%20Progress%20report%202006%20EDU%20LANG%20(2007)%201%20rev2.doc [4.9.2010].

Schärer, Rolf (2008): European Language Portfolio: Interim Report 2006. Online-Dokument. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DGIV-EDU-LANG%20(2008)%201%20Eng%20Interim%20Report%20ELP.doc [4.9.2010].

Schärer, Rolf (2010): The European Language Portfolio: Goals, Boundaries and Timelines. In: O'Rourke, Breffni / Carson, Lorna (Hrsg.), 327-336.

Schiefele, Ulrich / Pekrun, Reinhard (1993): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: *Gelbe Reihe – Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie* 30. München: Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.

Schlemminger, Gérald (2008): Le Portfolio en classe de français à l'école primaire. In: *französisch heute* 1-2, 52-73.

Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Gunter Narr.

Schmenk, Barbara (2004): Interkulturelles Lernen versus Autonomie? In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 66-86.

Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Gunter Narr.

Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: *Profil* 2, 11-26.

Schmidt, Christiane (1997): „Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 544-568.

Schmidt, Torben (2005): Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. Online-Dokument. URL: www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/beitrag/TorbenSchmidt.htm [17.9.2007].

Schneider, Günther (2001): Kompetenzbeschreibungen für das „Europäische Sprachenportfolio". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, 193-214.

Schneider, Günther / Lenz, Peter (2001): European Language Portfolio: Guide for Developers. Online-Dokument. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf [11.2.2009].

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (1992[3]): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München u. a.: Oldenbourg.

Schwarz, Johanna (2001): Die eigenen Stärken veröffentlichen – Portfolios als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: *Friedrich Jahresheft* 14, 24-27.

Schwarz, Johanna (2010): Standards, nicht Standardisierung! Potenzial und Grenzen standardisierter Portfolios für Unterricht und Schule. In: Biermann, Christine / Volkwein, Karin (Hrsg.), 168-178.

Segermann, Krista (2001): Das „Europäische Portfolio der Sprachen“ und der „Sprachen-Pass“: Wie misst man die fremdsprachlichen Kompetenzen der Bürger Europas? In: *Englisch* 36/4, 121-129.

Siebold, Jörg (2010): Lernstrategien. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 190-193.

Sisamakis, Manolis (2010): The Motivational Potential of the European Language Portfolio. In: O'Rourke, Breffni / Carson, Lorna (Hrsg.), 351-371.

Smits, Hans / Wang, HsingChi / Towers, Jo / Crichton, Susan / Field, Jim / Tarr, Pat (2005): Deepening Undestanding of Inquiry Teaching and Learning with E-Portfolios in a Teacher Preparation program. In: *Canadian Journal and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la Technologie* 31/3. Online-Dokument. URL: http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/98/92 [4.2.2009].

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Steinke, Ines (2007[5]): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Steinke, Ines / von Kardoff, Ernst (Hrsg.), 319-331.

Stoldt, Peter H. (1999): Der Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für die Qualitätsentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 5, 19-23.

Stolpmann, Björn Eric / Breiter, Andreas / Jahnz, Tanja (2003): Lernen mit Neuen Medien und Informationstechnologien in Schulen der Stadtgemeinde Bremen – Zusammenfassung einer Erhebung in Schulen und unter Lehrkräften im April 2003. Online-Dokument. URL: http://www.ifib.de/publikationsdateien/BerichtMediennutzung2003.pdf [27.10.2009].

Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Sunstein, Bonnie S. / Lovell, Jonathan (Hrsg.) (2000): *The portfolio standard. How students can show us what they know and are able to do*. Portsmouth (NH).

Tassinari, Maria Giovanna (2007): Autonomes Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. In: Doff, Sabine / Schmidt, Torben (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung heute*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 29-42.

Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 27-42.

Tesch, Bernd (2007): Bildungsstandards: die Kastanien im Feuer. Bedingungen gelingender Implementation. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 41/88, 8-13.

Thomsen, Hanne (2010): This is My Portfolio: Telling the Story of My Learning. In: O'Rourke, Breffni / Carson, Lorna (Hrsg.), 337-350.

Thürmann, Eike (2006): Portfolio und Sprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr, 427-450.

Tosh, David / Light, Tracy Penny / Fleming, Kele / Haywood, Jeff (2005): Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from Student Perspective. In: *Canadian Journal of learning and technology* 31/3. Online-Dokument. URL: http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/97/91 [29.1.2009].

Treuer, Paul / Jenson, Jill D. (2003): Electronic Portfolios Need Standards to Thrive. In: *Educause Quarterly* 2, 34-42. Online-Dokument. URL: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0324.pdf [10.11.2010].

Tuin, Dirk (2007): Gebruikers positief over Europees Taalportfolio. In: *Levende Talen Magazine* 6, 15-17.

Ushioda, Ema (2003): Engaging with the curriculum through the European Language Portfolio. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 147-153.

Ushioda, Ema (2006): Motivation and autonomy in language learning. In: Kötter, Markus / Traxel, Olivier / Gabel, Stephan (Hrsg.): *Investigating and Facilitating Language Learning*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 283-295.

Ushioda, Ema (2007): Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: Benson, Phil (Hrsg.): *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*. Dublin: Authentic, 5-24.

van Kleunen, M. P. (2005): Europees Taalportfolio BVE – Werk in uitvoering. Online-Dokument. URL: http://www.slo.nl/downloads/archief/Europees_Taalportfolio_BVE.pdf/ [6.2.2009].

van Lier, Leo (1995): *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.

Vierlinger, Rupert (2002): Das Konzept der „Direkten Leistungsvorlage“. In: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.), 28-38.

Vogel, Beate (2001): Fremdsprachenlernen in Europa – … (nicht nur) im europäischen Jahr der Sprachen. In: *Praxis Schule* 5/10, 6-8.

Vogel, Jürgen (2011): Der autonome Lerner: Konstrukt und Realität. In: Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 73-84.

Vogt, Karin (2004): Mehr Lernerautonomie durch das Internet? In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 190-207.

Voigt, Jörg (1997): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.), 785-794.

Volkwein, Karin (2010): Der Portfoliounterricht – Konturen einer neuen Unterrichtsform. In: Biermann, Christine / Volkwein, Karin (Hrsg.), 39-51.

Vollmer, Helmut J. (2007[5]): Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 365-370.

von Glaserfeld, Ernst (1996): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Vrasidas, Charalambos (2005): The development of the Electronic European Language Portfolio. In: Landone, Elena / Pedrazzini, Luciana / Santiago de Guervós, Javier / Uribe, María del Rosario / Vrasidas, Charalambos (Hrsg.), 51-59.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Walz, Phil (2004): EPortfolios: What's behind the hype? Online-Dokument. URL: http://inews.berkeley.edu/bcc/Spring2004/eportfolio.html [22.4.2009].

Wanner, Irmgard (2011): Online-Portfolios zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernphasen. In: Arntz, Reiner / Krings, Hans P. / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 173-182.

Weiner, Bernard (1994[3]): *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft* 2, 99-110.

Welling, Stefan / Stolpmann, Björn Eric (2007): Nutzung digitaler Medien in den Schulen im Bundesland Bremen – Ergebnisse und Vergleich der Befragung von Schulen, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern aus dem Frühjahr 2006. Online-Dokument. URL: http://www.ifib.de/publikationsdateien/elearning_in_bremer_schulen.pdf [26.10.2009].

Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Gunter Narr.

Wendt, Michael (2002): Kontext und Konstruktion. Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1, 1-62.

Wermke, Matthias / Klosa, Annette / Kunkel-Razum, Kathrin / Scholze-Stubenrecht, Werner (2001[7]): *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim u. a.: Dudenverlag.

Werner, Gunther (2006): *Faire Noten mit Portfolioarbeit*. Lichtenau: AOL.

Weskamp, Ralf (2001): Leistungsbeurteilung für einen schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS* 48/3, 227-238.

Weskamp, Ralf (2007[5]): Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 382-384.

Westhoff, Gerard (2004): Akzeptanz der pädagogischen Funktion des Europäischen Sprachenportfolios. In: *Babylonia* 2, 52-56.

Wetzel, Keith / Strudler, Neal (2005): The Diffusion of Electronic Portfolios In Teacher Education: Next Steps And Recommendations From Accomplished Users. In: *Journal of Research on Technology in Education* 38/2: Online-Dokument. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/scontent_storage_01/0000019b/80/2a/5b/47.pdf [22.4.2009].

Wiedenhorn, Thomas (2006): *Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe: Individualisiertes Lernen organisieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Wienholz, Margrit (1997): Computereinsatz beim Sprachenlernen. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44, 237-243.

Winter, Felix (1996): Schülerselbstbewertung. In: *Friedrich Jahresheft* 14, 34-37.

Winter, Felix (2000): Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken. In: *Lernende Schule* 11, 42-46.

Winter, Felix (2002): Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten – Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.), 175-182.

Winter, Felix (2004a): *Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Winter, Felix (2004b): „Wir brauchen eine geklärte Vielfalt!“, Vortrag auf der 2. Portfoliotagung in Obermarchtal, 30.4.-2.5.2004. Online-Dokument. URL: http://www.portfolio-schule.de/go/?action=Print&art_uuid=B3C0F208CE8E495CBC98A4B152D4F863 [2.7.2010].

Winter, Felix (2007): Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren. In: *Pädagogik* 7-8, 34-49.

Winter, Felix (2008[2]): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hrsg.), 165-170.

Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2002): *Leistung sehen, fördern und werten – neue Wege für die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolff, Dieter (1992): Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung. In: Multhaupt, Uwe / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 101-120.

Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Max Hueber Verlag, 37-48.

Wolff, Dieter (2000): Sprachenlernen als Konstrukt: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, 91-105.

Wolff, Dieter (2007[5]): Förderung selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 321-326.

Wolff, Dieter (2008): Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie – Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In: Arntz, Reiner / Kühn, Bärbel (Hrsg.), 18-32.

Zotzmann, Karin (2004): Autonomes Lernen und die Computermetapher in der postmodernen Kommunikationswissenschaft. In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 61-73.

Anhang

A Erhebungsinstrumente

A.1 Kontaktschreiben (Lehrende)



Fachbereich 10
Didaktik der romanischen Sprachen

Lena Christine Bellingrodt
Postfach 33 04 40
28334 Bremen
Telefon: 0421/218-3029
Fax: 0421/218-9493
E-Mail: lbelling@uni-bremen.de

Liebe Frau … / Lieber Herr …,

vielleicht ist Ihnen das BLK-Projekt PIK (Das Portfolio als Instrument zur Sicherung und Kontinuität fremdsprachlichen Lernens) bekannt, das von Dr. Wolfram Sailer und Beate Vogel vom Landesinstitut für Schule geleitet wurde. In diesem Projekt ist in Kooperation zwischen Bremer und Berliner Modellschulen ein Sprachenportfolio für den Fremdsprachenunterricht entstanden, mit dem beide Bundesländer seit diesem Jahr arbeiten.

Im nächsten Schuljahr soll nun erstmals die Arbeit mit dem elektronischen Sprachenportfolio „epos" erprobt werden. Das ist eine netzbasierte Version des Bremer/Berliner Sprachenportfolios für die Primar-, Mittel- und Oberstufe. Die Internetadresse von „epos" lautet www.epos-bremen.de.

Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens plane ich die begleitende Evaluation des Umgangs mit „epos": Über einen Zeitraum von einem Schuljahr sollen die Schülerinnen und Schüler, die mit „epos" arbeiten, zu ihren Erfahrungen befragt werden. Dabei geht es besonders um die Entwicklung autonomen Lernens und den Einfluss von Computer und Internet bei der Arbeit mit „epos".

Wenn Sie sich für die Arbeit mit dem elektronischen Sprachenportfolio „epos" interessieren, mehr darüber wissen möchten und möglicherweise bereit sind, ihre Lerngruppe an der geplanten Studie teilnehmen zu lassen, melden Sie sich bitte bei mir. Ich würde mich sehr über eine Rückmeldung von Ihnen freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Lena Bellingrodt

A.2 Elternbrief



Fachbereich 10
Didaktik der romanischen Sprachen

Lena Christine Bellingrodt
Postfach 33 04 40
28334 Bremen
Telefon: 0421/218-3029
Fax: 0421/218-9493
E-Mail: lbelling@uni-bremen.de

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

liebe Schülerinnen und Schüler,

unter der Leitung von Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer bin ich an der Universität Bremen für die Forschung nach neuen Methoden und Unterrichtsmaterialien für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts Spanisch und Französisch zuständig. Das elektronische Sprachenportfolio „epos" ist ein Instrument, das Schülerinnen und Schülern selbstständiges Sprachenlernen und das Planen und Organisieren des Lernens erleichtern soll. Frau … / Herr … wird im neuen Schuljahr im Spanischunterricht mit „epos" arbeiten.

Damit festgestellt werden kann, in welchem Ausmaß „epos" die Qualität des Lernens erhöht, möchte ich den Spanischkurs von Frau … / Herrn … über ein Schuljahr beobachten. Die Untersuchung wird den Unterrichtsablauf nicht beeinflussen.

Bestandteil der Untersuchung sind das Ausfüllen zweier Fragebögen, das Führen eines Lerntagebuchs und evtl. die Teilnahme an einem kurzen, mündlichen Interview. Hierfür sind folgende Angaben wünschenswert: Geschlecht, Muttersprache(n), Hobbys, Interessen und Informationen zum Lernverhalten. Alle Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur zu Forschungszwecken verwendet.

Ich möchte Sie bitten, das Projekt zu unterstützen, da es einen direkten Nutzen für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts hat.

Bitte füllen sie angefügten Abschnitt aus und geben ihn an Frau … / Herrn … weiter.

Mit freundlichen Grüßen

Lena Bellingrodt

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Spanischkurs Frau … / Herr …

Hiermit gestatte ich ______________________________ (Name der Schülerin / des Schülers) an der wissenschaftlichen Untersuchung „Das Elektronische Sprachenportfolio *epos*" teilzunehmen.

Ich wurde darüber informiert, dass die Daten vertraulich und nur zu den angegebenen Zwecken verwendet und nicht an Dritte weitergegeben werden.

Unterschrift der Eltern / Erziehungsberechtigten __________________________

Bremen, den _______________2007

A.3 Einstiegsfragebogen



Fachbereich 10
Didaktik der romanischen Sprachen

Lena Christine Bellingrodt
Postfach 33 04 40
28334 Bremen
Telefon: 0421/218-3029
Fax: 0421/218-9493
E-Mail: lbelling@uni-bremen.de

Einstiegsfragebogen

Liebe Schülerinnen und Schüler,

wie ihr von eurer Spanischlehrerin / eurem Spanischlehrer wisst, werdet ihr dieses Schuljahr regelmäßig mit „epos" arbeiten. Das ist ein elektronisches Portfolio für Sprachen, also ein Instrument, das euch bei der Planung und Organisation des Spanischlernens unterstützen soll.

Ob und inwiefern „epos" Schülerinnen und Schüler beim Spanischlernen unterstützt, möchte ich gerne untersuchen. Hierfür brauche ich im Vorfeld ein paar Angaben zu euren Hobbys, zu euren Interessen in und außerhalb der Schule, zum Spanischlernen und zum Fremdsprachenlernen allgemein.

Bitte fülle hierfür den Fragebogen in Ruhe aus. Beantworte die Fragen der Reihe nach und schreibe, wenn nötig, auf der Rückseite weiter. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, entscheidend ist deine persönliche Meinung.

Alle Daten werden vertraulich behandelt und nur im Rahmen der Untersuchung verwendet. Für die Anonymisierung der Daten benötigst du einen Code-Namen. Dein Code-Name entspricht der dir zugeteilten Nummer / ergibt sich aus den folgenden Angaben: 1. Anfangsbuchstabe deines Vornamens, 2. Anfangsbuchstabe deiner Augenfarbe, 3. letzten drei Ziffern der Telefonnummer.

Code-Name: ________________________

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Lena Bellingrodt

1) Ich bin ein ☐ Mädchen ☐ Junge

2) Meine drei wichtigsten Hobbys sind:

____

____

3) Das ist/sind meine Muttersprache(n):

____

____

4) Wenn deine Muttersprache nicht (nur) Deutsch ist, wann, wie oft und mit wem sprichst du in deiner Muttersprache?

____

____

____

____

5) In der Schule lerne ich diese Sprachen: (zum Beispiel: Englisch seit der 3. Klasse)

____________________ seit der _____ Klasse

____________________ seit der _____ Klasse

____________________ seit der _____ Klasse

____________________ seit der _____ Klasse

6) Was ist dein Lieblingsfach? Warum?

____

____

____

____

7) Wie gefällt dir der Spanischunterricht? Warum?

____

____

____

____

8) Arbeitest du im Unterricht gerne mit dem Computer?

□ ja □ teils/teils □ nein

9) Arbeitest du außerhalb der Schule (zum Beispiel zuhause) mit dem Computer?

□ ja □ teils/teils □ nein

10) Wenn ja, was genau arbeitest du am Computer? Kreuze an und ergänze!

□ Internetrecherche betreiben
□ Referate schreiben
□ Hausaufgaben anfertigen
□ üben mit Lernprogrammen
□ Texte schreiben
□ Vokabellisten erstellen
□ Deckblätter entwerfen
□ Präsentationen entwerfen
□ ____

11) Habt ihr zuhause einen Computer mit Internetanschluss?

□ ja □ nein

12) Wenn ja, darfst du damit arbeiten?

□ ja □ nein

13) Möchtest du im Spanischunterricht mit dem Computer arbeiten?

□ ja □ teils/teils □ nein

14) Warum/warum nicht?

____

____

____

____

15) Hast du schon mit einem Sprachenportfolio gearbeitet?

□ ja □ nein

16) Wenn ja, wann war das? Klasse: ____________________

17) In welcher Sprache? ____________________________

18) Hat dir das Spaß gemacht?

□ ja □ teils/teils □ nein

19) Warum/warum nicht?

____

____

____

____

20) Warum könnte es für dich wichtig sein, eine Fremdsprache zu lernen?

____

____

____

____

____

21) Hast du Lust zum Fremdsprachenlernen?

□ ja □ teils/teils □ nein

22) Warum übst du für den Fremdsprachenunterricht? Kreuze alles Zutreffende an und ergänze!

□ Meine Eltern wollen das.

□ Ich möchte etwas lernen.

□ Ich schreibe auch gute Zensuren, ohne zu lernen.

□ ____

□ ____

23) Wenn du für Klassenarbeiten/Tests im Fremdsprachenunterricht gelernt hast, schreibst du dann eine gute Zensur? Erzähl mal!

____

____

____

____

____

24) Wenn du Probleme beim Fremdsprachenlernen hast, sprichst du dann mit Freunden oder mit deinen Eltern darüber?

□ ja □ teils/teils □ nein

25) Was möchtest du in Spanisch als nächstes lernen? Nenne zwei Lernziele!

1:____

2:____

26) Denkst du darüber nach, wie du etwas lernst? (zum Beispiel Vokabeln)

□ ja □ teils/teils □ nein

27) Weißt du, <u>was</u> du in einer Fremdsprache <u>besonders gut</u> kannst?

□ ja □ teils/teils □ nein

28) Weißt du, <u>was</u> du in einer Fremdsprache <u>noch nicht so gut</u> kannst?

□ ja □ teils/teils □ nein

29) Wie beurteilst du deine Lernfortschritte in Spanisch seit dem neuen Schuljahr? Kreuze an!

	sehr gut	gut	mittel	schlecht	sehr schlecht
Sprechen					
Schreiben					
Lesen					
Hören					

30) <u>Wann</u> lernst du normalerweise für den Fremdsprachenunterricht? (zum Beispiel: jeden Tag von 16.00-16.30Uhr)

____

____

____

31) Wer entscheidet, <u>wann</u> und <u>wie viel</u> du übst? Kreuze an!

□ Das entscheide ich selbst.

□ Das entscheiden meine Eltern.

□ ______________________________

32) Woher weißt du, was du üben sollst, wenn du zuhause für den Fremdsprachenunterricht lernst? (Außerhalb der Hausaufgaben!)

____

____

____

____

____

33) Wie lernst du neue Wörter?

____

____

____

34) Erreichst du damit gute Zensuren in Vokabeltests?

□ ja □ teils/teils □ nein

35) Wie übst du Grammatikregeln?

____

____

____

36) Erreichst du damit gute Zensuren in Grammatiktests?

□ ja □ teils/teils □ nein

37) Wie übst du das Schreiben?

____

____

____

38) Erreichst du damit gute Zensuren?

□ ja □ teils/teils □ nein

39) Wie übst du das Leseverstehen?

____

____

____

40) Erreichst du damit gute Zensuren?

□ ja □ teils/teils □ nein

41) Wie übst du das Hörverstehen?

____

____

____

42) Erreichst du damit gute Zensuren?

□ ja □ teils/teils □ nein

43) Wie übst du das Sprechen und die Aussprache?

____

____

44) Erreichst du damit gute Zensuren?

□ ja □ teils/teils □ nein

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



Kommentar zum Fragebogen:

____

____

____

____

A.4 Abschlussfragebogen



Fachbereich 10
Didaktik der romanischen Sprachen

Lena Christine Bellingrodt
Postfach 33 04 40
28334 Bremen
Telefon: 0421/218-3029
Fax: 0421/218-9493
E-Mail: lbelling@uni-bremen.de

Abschlussfragebogen

Liebe Schülerinnen und Schüler,

dieses Schuljahr habt ihr im Spanischunterricht mit „epos“, dem elektronischen Portfolio für Sprachen, gearbeitet. Weil ich untersuchen möchte, ob und inwiefern „epos“ das Fremdsprachenlernen unterstützt, möchte ich euch zu euren Erfahrungen damit befragen.

Bitte fülle hierfür den Fragebogen in Ruhe aus. Beantworte die Fragen der Reihe nach und schreibe, wenn nötig, auf der Rückseite weiter. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, entscheidend ist deine persönliche Meinung.

Alle Daten werden vertraulich behandelt und nur im Rahmen der Untersuchung verwendet. Für die Anonymisierung der Daten benötigst du einen Code-Namen. Dein Code-Name entspricht der dir zugeteilten Nummer / ergibt sich aus den folgenden Angaben: 1. Anfangsbuchstabe deines Vornamens, 2. Anfangsbuchstabe deiner Augenfarbe, 3. letzten drei Ziffern der Telefonnummer.

Code-Name: ________________________

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Lena Bellingrodt

1) Wie gefällt dir die Arbeit mit EPOS im Spanischunterricht? Kreuze eine Schulnote an!

□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5	□ 6

2) Was gefällt dir an der Arbeit mit EPOS?

____

____

____

____

____

____

3) Was gefällt dir nicht an der Arbeit mit EPOS?

____

____

____

____

____

____

4) Wie kann EPOS verbessert werden? Mache ein paar Vorschläge! (Denke z. B. an Funktionen, Gliederung, Aufbau, grafische Gestaltung, Design usw.)

____

____

____

____

____

____

5) Mit EPOS arbeiten alle Schülerinnen und Schüler alleine an einem Computer (nicht zu zweit oder zu dritt). Wie findest du das?

☐ sehr gut	☐ gut	☐ teils/teils	☐ nicht so gut	☐ über-haupt nicht gut	☐ weiß nicht

6) Wie beurteilst du die Bedienung von EPOS? Kreuze an!

☐ leicht zu bedienen	☐ eher leicht zu bedienen	☐ teils/teils	☐ eher schwer zu bedienen	☐ schwer zu bedienen	☐ weiß nicht

7) Wie findest du es, Texte am Computer zu schreiben? Kreuze an!

☐ sehr gut	☐ gut	☐ teils/teils	☐ nicht so gut	☐ über-haupt nicht gut	☐ weiß nicht

8) Wie findest du es, dass ihr ein Passwort für EPOS habt? Kreuze an!

☐ sehr gut	☐ gut	☐ teils/teils	☐ nicht so gut	☐ über-haupt nicht gut	☐ weiß nicht

9) Du kannst alles, was du in EPOS erarbeitest und speicherst, an deine Lehrerin/deinen Lehrer schicken. Wie findest du das? Kreuze an!

☐ sehr gut	☐ gut	☐ teils/teils	☐ nicht so gut	☐ über-haupt nicht gut	☐ weiß nicht

10) Wie oft hast du deiner Lehrerin/deinem Lehrer eine Arbeit aus EPOS <u>zur Ansicht</u> geschickt? Kreuze an!

☐ jedes Mal	☐ oft	☐ manch-mal	☐ selten	☐ nie	☐ weiß nicht

11) Wie oft hast du deiner Lehrerin/deinem Lehrer eine Arbeit aus EPOS geschickt und <u>einen Kommentar</u> angefordert? Kreuze an!

☐ jedes Mal	☐ oft	☐ manch-mal	☐ selten	☐ nie	☐ weiß nicht

12) Wie oft hast du eine Antwort von deiner Lehrerin/deinem Lehrer bekommen? Kreuze an!

☐ jedes Mal	☐ oft	☐ manch-mal	☐ selten	☐ nie	☐ weiß nicht

13) Was für Arbeiten aus EPOS hast du deiner Lehrerin/deinem Lehrer geschickt? Warum hast du die Arbeiten an deine Lehrerin/deinen Lehrer geschickt?

→ **(Wenn du nichts an deine Lehrerin/deinen Lehrer geschickt hast, mach weiter bei Frage 15)!**

Was: ____

____

Warum: ____

____

____

Was: ____

____

Warum: ____

____

____

Was: ____

____

Warum: ____

____

____

14) Was hat deine Lehrerin/dein Lehrer dir geantwortet?

____

____

____

____

____

____

____

____

15) Möchtest du auch weiterhin mit EPOS im Spanischunterricht arbeiten? Kreuze an!

☐ ja	☐ eher ja	☐ teils/teils	☐ eher nein	☐ nein	☐ weiß nicht

16) Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

____

____

____

____

____

____

____

____

17) Hast du mit EPOS auch außerhalb der Schule gearbeitet? (z. B. zuhause oder bei Freunden)

☐ jedes Mal	☐ oft	☐ manch-mal	☐ selten	☐ nie	☐ weiß nicht

Mein Sprachstand

Zur Erinnerung:

Im Bereich Mein Sprachstand könnt ihr eure sprachliche Leistung im Fach Spanisch selbst bewerten. Dafür lest ihr die Ich-kann-Sätze (z. B.: „Ich kann kurze Texte über mich und meine Hobbys schreiben") und klickt dann mit der Maus an, was ihr schon könnt, was ihr noch nicht so gut könnt und was ihr noch lernen wollt.

18) Lies dir die folgenden Sätze durch und mache je ein Kreuz!

a. Ich habe im Sprachstand angeklickt, was ich in Spanisch schon alles kann.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

b. Ich habe im Sprachstand angeklickt, was ich in Spanisch als nächstes lernen will.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

c. Ich habe im Sprachstand herausgefunden, was ich auf Spanisch schreiben, verstehen, sprechen und lesen kann.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

d. Ich habe im Sprachstand herausgefunden, was ich in Spanisch noch üben muss.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

e. Ich habe im Sprachstand gesehen, dass ich in Spanisch immer mehr dazulerne.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

19) Im Bereich Mein Sprachstand gibt es Gefäße mit einer blauen Flüssigkeit. Was bedeutet es, wenn die blaue Flüssigkeit in einem Gefäß immer mehr wird? Erkläre kurz!

____

____

____

____

____

____

20) Die Gefäße mit der blauen Flüssigkeit sind Stufen zugeordnet: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Weißt du, welche Stufe du in Spanisch jeweils erreicht hast? Kreuze an und ergänze!

Schreiben	□ Ja, ich habe die Stufe__________ erreicht. □ Nein, ich weiß es nicht.
Hörverstehen	□ Ja, ich habe die Stufe__________ erreicht. □ Nein, ich weiß es nicht.
zusammenhängend Sprechen	□ Ja, ich habe die Stufe__________ erreicht. □ Nein, ich weiß es nicht.
miteinander Sprechen	□ Ja, ich habe die Stufe__________ erreicht. □ Nein, ich weiß es nicht.
Leseverstehen	□ Ja, ich habe die Stufe__________ erreicht. □ Nein, ich weiß es nicht.

Meine Spracherfahrungen

Zur Erinnerung:
Im Bereich Meine Spracherfahrungen könnt ihr auf Deutsch darüber berichten, wie ihr am besten Spanisch lernt und was euch beim Spanischlernen hilft (z. B. lautes Vorlesen zum Üben der Aussprache) oder ihr berichtet davon, welche Erfahrungen ihr mit der spanischen Sprache gemacht habt (z. B. wie es war, ein spanisches Lied zu singen oder einen spanischen Vortrag zu halten).

21) Lies dir die folgenden Sätze durch und mache je ein Kreuz!

a. Ich habe bei den Spracherfahrungen davon berichtet, was mir beim Spanischlernen hilft (z. B. lautes Lesen zum Üben der Aussprache).

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

b. Ich habe beim Aufschreiben meiner Spracherfahrungen darüber nachgedacht, wie ich schneller und leichter lerne (z. B. wie ich mir Vokabeln besser merken kann).

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

c. Ich habe bei den Spracherfahrungen davon berichtet, was mir beim Spanischlernen Spaß macht.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

d. Ich habe beim Aufschreiben der Spracherfahrungen darüber nachgedacht, wie ich noch mehr Lust zum Spanischlernen bekommen kann.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

22) Bei EPOS schreibst du Texte am Computer. Du kannst deine Texte auch kreativ bearbeiten (z. B. Schriftarten und Schriftfarben verändern oder Smileys einfügen). Wie findest du das? Kreuze an und schreibe den Satz zu Ende!

□ Ich finde das gut, weil ____

____

____

□ Ich finde das nicht so gut, weil ________________________________

____

____

23) Du kannst alle deine Texte anklicken und dann jederzeit überarbeiten, umgestalten oder sogar löschen. Wie findest du das? Kreuze an und schreibe den Satz zu Ende!

□ Ich finde das gut, weil ____

____

____

□ Ich finde das nicht so gut, weil ________________________________

____

____

Meine Lernziele

Zur Erinnerung: Im Bereich Meine Lernziele könnt ihr aufschreiben und speichern, was ihr in Spanisch als nächstes lernen wollt (z. B.: „Ich möchte sagen können, wie alt ich bin"). Dabei geht es um das Schreiben, das Hörverstehen, das zusammenhängende Sprechen, das miteinander Sprechen und um das Leseverstehen.

24) Lies dir die folgenden Sätze durch und mache je ein Kreuz!

a. Ich habe bei EPOS Ziele gespeichert, die ich beim Spanischlernen erreichen will.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

b. Ich habe angeklickt, wann ich meine Lernziele erreichen will.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

c. Ich habe versucht, meine bei EPOS gespeicherten Lernziele zu erreichen.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

d. Das Aufschreiben von Lernzielen bei EPOS hat mir geholfen, mein Lernen zu planen.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

e. Immer wenn eins von meinen gespeicherten Lernzielen erreicht war, konnte ich sehen, dass ich etwas dazu gelernt hatte.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

25) Versuche dich zu erinnern: Im Bereich Meine Lernziele erscheinen automatisch die Ziele, die du im Bereich Mein Sprachstand angeklickt hast (bei der schwarz-weißen Fahne). Wie findest du das? Kreuze an und schreibe den Satz zu Ende!

□ Ich finde das gut, weil____

____

____

□ Ich finde das nicht so gut, weil_________________________________

____

____

Meine eigenen Arbeiten

Zur Erinnerung:
Im Bereich Meine eigenen Arbeiten könnt ihr spanische Texte, Dialoge und Gedichte schreiben oder Links, Bilder, Fotos, Musik usw. speichern. Damit zeigt ihr, was ihr auf Spanisch schon alles könnt.

26) Lies dir die folgenden Sätze durch und mache je ein Kreuz!

a. Ich habe bei EPOS Texte auf Spanisch geschrieben und gespeichert.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

b. Mit meinen gespeicherten Texten habe ich gezeigt, was ich auf Spanisch schon alles schreiben kann (z. B. *Me gusta* … / *No me gusta*…).

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

c. Ich habe auch Dateien bei EPOS hochgeladen (z. B. ein spanisches Lied, das ich singen kann oder einen Text, den ich zuhause geschrieben habe).

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

d. An meinen gespeicherten Arbeiten sehe ich, dass ich in Spanisch Fortschritte mache.

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

e. Ich habe an meinen gespeicherten Arbeiten gesehen, was ich in Spanisch dazu gelernt habe (z. B. die Zahlen über 30).

☐ stimme voll zu	☐ stimme eher zu	☐ teils/teils	☐ stimme eher nicht zu	☐ stimme nicht zu	☐ weiß nicht

27) Du kannst im Bereich Meine eigenen Arbeiten auch Dateien hochladen (z. B. spanische Lieder, die du verstehen kannst) oder einen Link speichern (z. B. von einem Online-Wörterbuch, das du benutzt). Wie findest du das? Kreuze an und schreibe den Satz zu Ende!

□ Ich finde das gut, weil___________________________________

____

____

□ Ich finde das nicht so gut, weil_____________________________

____

____

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

☺

Kommentar zum Fragebogen:

____

____

____

____

Kolloquium Fremdsprachenunterricht

Herausgegeben von Gerhard Bach, Daniela Caspari, Lars Schmelter,
Nicola Würffel und Wolfgang Zydatiß

Die Erforschung von Fremdsprachenunterricht bedeutet, der Interdependenz der beteiligten Forschungsfelder, Forschungsmethoden, Wissenschaftsbereiche und Praxisdimensionen Rechnung zu tragen. KFU publiziert Tagungsdokumentationen sowie einschlägige Monographien, Dissertationen und Habilitationsschriften aus folgenden fremdsprachendidaktischen Forschungsgebieten: Mehrsprachigkeitsforschung, Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, Fremdsprachendidaktiken aller Schulsprachen, interkulturelle Pädagogik, Multiliteralitätsforschung, bilingualer Unterricht, computergestütztes Fremdsprachenlernen und angewandte Sprachwissenschaften.

Publikationsanfragen richten Sie bitte an den geschäftsführenden Herausgeber, Prof. Dr. Gerhard Bach (gbach@uni-bremen.de). Gerne berät das Herausgeberteam interessierte Autor / innen bei Forschungsprojekten.

Band 1 Volker Raddatz / Michael Wendt (Hrsg.): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht – Schrift, Film, Video. Kolloquium zur Ehren von Bertolt Brandt (Verlag Dr. Kovac 1997).

Band 2 Gabriele Blell / Wilfried Gienow (Hrsg.): Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht (Verlag Dr. Kovac 1998).

Band 3 Renate Fery / Volker Raddatz (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. 2000.

Band 4 Gisèle Holtzer / Michael Wendt (éds.): Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière. 2000.

Band 5 Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. 2010.

Band 6 Michael Wendt (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. 2000.

Band 7 Dagmar Abendroth-Timmer / Stephan Breidbach (Hrsg.): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. 2000.

Band 8 Wolfgang Zydatiß: Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenförderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich. Unter Mitarbeit von Viola Vockrodt-Scholz. 2002.

Band 9 Wilma Melde / Volker Raddatz (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 1. Offene Formen und Frühbeginn. 2002.

Band 10 Gerhard Bach / Britta Viebrock (Hrsg.): Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm. 2002.

Band 11 Hannelore Küpers / Marc Souchon (Eds.): Appropriation des Langues au Centre de la Recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand. 2002.

Band 12 Helene Decke-Cornill / Maike Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. 2002.

Band 13 Nikola Mayer: Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrern. 2002.

Band 14 Brigitte Krück / Christiane Loeser (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen. 2002.

Band 15 Johannes Eckerth / Michael Wendt (Hrsg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. 2003.

Band 16 Dagmar Abendroth-Timmer / Britta Viebrock / Michael Wendt (Hrsg.): Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Gerhard Bach zum 60. Geburtstag. 2003.

Band 17 Petra Bosenius / Jürgen Donnerstag (Hrsg.): Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. 2004.

Band 18 Mercedes Díez / Raquel Fernández / Ana Halbach (eds.): Debate en torno a las estrategias de aprendizaje. Debating Learning Strategies. 2004.

Band 19 Adelheid Schumann (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. 2005.

Band 20 Christine Penman (ed.): Holistic Approaches to Language Learning. 2005.

Band 21 Steffi Morkötter: *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit. 2005.

Band 22 Wolfgang Zydatiß: Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. 2005.

Band 23 Gerhard Bach / Gisèle Holtzer (éds.): Pourquoi apprendre des langues? Orientations pragmatiques et pédagogiques. 2006.

Band 24 Andreas Grünewald: Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht. 2006.

Band 25 Christiane Fäcke: Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen. 2006.

Band 26 Laurence Jeannot: Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Stratégies et compétence d'apprentissage dans des dispositifs mixtes en France et en Allemagne. 2006.

Band 27 Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. 2007.

Band 28 Jean E. Conacher / Helen Kelly-Holmes (eds.): New Learning Environments for Language Learning. Moving beyond the classroom? 2007.

Band 29 Daniela Caspari / Wolfgang Hallet / Anke Wegner / Wolfgang Zydatiß (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. 2., durchgesehene Auflage. 2009.

Band 30 Sabine Doff / Torben Schmidt (Hrsg.): Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. 2007.

Band 31 Daniela Elsner / Lutz Küster / Britta Viebrock (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität". 2007.

Band 32 Adelheid Schumann / Lieselotte Steinbrügge (Hrsg.): Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. 2008.

Band 33 Dagmar Abendroth-Timmer: Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen. 2007.

Band 34 Christine Hélot / Britta Benert / Sabine Ehrhart / Andrea Young (éds.): Penser le bilinguisme autrement. 2008.

Band 35 Christiane Fäcke (Hrsg.): Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension. 2009.

Band 36 Dagmar Abendroth-Timmer / Daniela Elsner / Christiane Lütge / Britta Viebrock (Hrsg.): Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. 2009.

Band 37 Karin Aguado / Karen Schramm / Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. 2010.

Band 38 Bernd Tesch: Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrrichtspraxis (Französisch). 2010.

Band 39 Maria Giovanna Tassinari: Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien. 2010.

Band 40 Daniela Caspari / Lutz Küster (Hrsg.): Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit. 2010.

Band 41 Dagmar Abendroth-Timmer / Marcus Bär / Bàrbara Roviró / Ursula Vences (Hrsg.): Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik. 2011.

Band 42 Daniela Elsner / Anja Wildemann (Hrsg./eds.): Sprachen lernen – Sprachen lehren. Language Learning – Language Teaching. Perspektiven für die Lehrerausbildung in Europa. Prospects for Teacher Education across Europe. 2011.

Band 43 Paula Krüger: Sprachlernhabitus und Bedeutungskonstruktion beim Fremdsprachenlernen. 2011.

Band 44 Lena C. Bellingrodt: ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens. 2011.

www.peterlang.de

Peter Lang · Internationaler Verlag der Wissenschaften

Klaus-Börge Boeckmann / Angelika Rieder-Bünemann /
Eva Vetter (Hrsg.)

eLernen / eLearning / Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre

Prinzipien, Praxiserfahrungen und Unterrichtskonzepte

Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2008.
164 S., zahlr. Abb. und Tab.
Sprache im Kontext. Herausgegeben von Ruth Wodak und Martin Stegu.
Bd. 29
ISBN 978-3-631-56831-6 · br. € 40,20*

Das Buch versammelt die Beiträge österreichischer SprachwissenschaftlerInnen und SprachlehrerInnen, die im eLearning-Bereich forschend und lehrend tätig sind. Es schließt an die Ergebnisse des von den HerausgeberInnen im Rahmen der Österreichischen Linguistiktagung 2005 in Graz initiierten verb*al*-Workshops „eLearning in der fremdsprachenbezogenen Lehre" an und lädt zu einer umfassenden und prinzipiengeleiteten Auseinandersetzung mit einem Themenbereich ein, der in den letzten Jahren eine enorme Expansion erlebt hat und auch in Zukunft an Bedeutung noch zunehmen wird. Vorgestellt werden reflektierte Praxiserfahrungen und theoretisch fundierte Unterrichtskonzepte mit einem Schwerpunkt auf der universitären Fremdsprachenvermittlung.

Aus dem Inhalt: eLernen und Fremdsprachendidaktik · Prinzipien zur Gestaltung von Online-Phasen im Fremdsprachenunterricht · Der Einfluss von Anonymität in didaktischen Chats · Blended Learning in der universitären Fremdsprachenlehre · eLearning im Fachdidaktik-Unterricht: Mehrwert oder Mehrarbeit? · Formation à Distance des Assistants de Langue Française en Autriche · eLernen für angehende FranzösischlehrerInnen



Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien
Auslieferung: Verlag Peter Lang AG
Moosstr. 1, CH-2542 Pieterlen
Telefax 00 41 (0) 32 / 376 17 27